

تجارب تعليم اللّغة العربيّة
في دول القارّة الآسيويّة

تأليف :

أ.د. عبدالقادر حبيب فيدوح — أ.د. إدريس حمروش

د. صابر الحباشة — أ.د. إدريس ولد عتيّه

أ.د. محمد أحمد المومني — د. حسيب الكوش

تحرير :

د. خليفة بن عربي



مباحث لغوية (4)

تجارب تعليم اللّغة العربيّة في دول القارّة الآسيويّة

سلسلة (مباحث لغوية) :

يُصدِر مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية هذه السلسلة ضمن خطة عمل مقسمة إلى مراحل، تشمل مرحلتها الأولى ثلاثين عنوانا، لموضوعات علمية رأى المركز – بعد الدراسة – حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، ويهدف من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تُنَبّه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علميا بحثيا، أم عمليا تنفيذيا، ويدعو المركز الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسة.

وتودّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، على ما تفضلوا به من التزام علمي لا يستغرب من مثلهم.

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة.

والدعوة موجّهة لجميع المختصين والمهتمين بتكثيف الجهود نحو الصعود بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

المملكة العربية السعودية – الرياض

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية

هاتف : ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢ – ناسوخ ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٦٩

ص.ب : ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣

www.kaica.org.sa



مباحث لغوية ٤

تجارب تعليم اللّغة العربيّة في دول القارّة الآسيويّة

تأليف
أ.د. عبدالقادر حبيب فيدوح
د. صابر الحباشة
الأستاذ المبرّز محمد أحمد المومني
أ.د. إدريس حمروش
أ.د. إدريس ولد عتيّه
د. حسيب الكوش

تحرير
د. خليفة بن عربي



مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for The Arabic Language

ⓒ مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٦هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
فيدوح ، عبد القادر
تجارب تعليم اللغة العربية في دول القارة الآسيوية . / عبد القادر فيدوح (وآخرون) . -
الرياض ، ١٤٣٦هـ
٢٠٠ ص ؛ ١٧ X ٢٤ سم
ردمك :٧- ٨ ـ ٩٠٥٥٥ ـ ٦٠٣ ـ ٩٧٨
١- اللغة العربية - تعليم ٢- اللغة العربية - طرق التدريس أ.العنوان
ديوي ٤١٠٧ ١٤٣٦/٢١٠٤

الطبعة الأولى
١٤٣٦هـ / ٢٠١٥م

سلسلة من الإصدارات التي تعالج قضايا لغوية متنوعة

مدير المشروع :
أ. خالد بن أحمد الرفاعي

إشراف :
د.عبدالله بن صالح الوشمي


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة المركز

يجتهد مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في العمل في مجالات متعددة تحقق تعميق الوعي اللغوي على المستويات المختلفة (الاجتماعية والعلمية/ الأهلية والرسمية) ؛ وذلك للسمو باللغة العربية، وترسيخ منافستها للغات الحضارية في العالم، وتعميق قيادتها الدينية والتاريخية لشعوب شتى في أنحاء المعمورة.

وامتدادا لذلك. ينشط المركز في مجال النشر، مستقطباً الأعمال العلمية الجادة وفق لائحة معتمدة منظّمة لذلك، كما ينشط في مجال التأليف من خلال استكتاب مجموعة كبيرة من الباحثين ؛ لتأليف عدد متنوع من الإصدارات النوعية المقروءة التي تعالج عنواناتيقتنصها المركز، ويلفت الانتباه إليها، ويعلن من خلالها الفرص الممكنة لخدمة اللغة العربية في المجالات المختلفة، ملبّياً بذلك الحاجات التي يلمس المركز تطلّع المكتبة اللغوية العربية إليها، ولافتاً الأنظار إلى أهمية التعمق فيها بحثياً، واستكشاف ما يمكن عمله تنفيذياً في هذه المجالات. ويسعد المركز بأن استقطب في المرحلة الأولى من هذا المشروع ما يربو على مئتي باحث، موسّعاً دائرة المشاركة محلياً وخليجيا وعربيا وإسلاميا وعالميا، ومنوّعاً مسارات البحث الرئيسية والفرعية، ومنفتحا على كل ما من شأنه خدمة اللغة العربية بجميع الوسائل والأطر.

ويمثّل هذا الكتاب واحدا من الكتب التي صدرت ضمن سلسلة (مباحث لغوية) يحتوي عددا من الأبحاث لأساتذة مرموقين؛ استجابوا لما رآه المركز من الحاجة إلى التأليف تحت هذا العنوان، وبادروا إلى ذلك مشكورين.

وتـودّ الأمانـة العامـة أن تشيد بجهد السـادة المؤلفين، وجهد محـرر الكتاب، ومديـر هـذا المشروع العلمي علـى ما تفضلوا به مـن التزام علمـي لا يستغرب من مثلهـم، وقـد ترك المركـز للمحرر مساحة واسعـة من الحرية في اختيـار الباحثين ووضـع الخطة العلمية - بالتشـاور مع المركز -؛ سعيـاً إلى تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الإفادة العلمية، مع الأخذ بالاعتبار أن الآراء الواردة في البحوث لا تمثل رأي المركـز بالضرورة، ولكنها من جملـة الآراء العلمية التي يسعد المركز بإتاحتها للمجتمـع العلمـي وللمعنيين بالشأن اللغـوي لتداول الرأي ، وتعميـق النظر، ونلفت انتبـاه القـارئ الكـريم إلى أن ترتيب أسمـاء المؤلفين على الغـلاف موافق لترتيب أبحاثهـم في الكتاب، وهي خاضعة للرؤية المنهجية التـي تفضّل المحرر - مشكورا- باقتراح خطتها.

والشكـر والتقديـر الوافـر لمعـالي وزيـر التعليم المشـرف العام علـى المركز، الـذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغويـة العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة، ويمتد الشكر لمعالي نائبه، وللسادة أعضاء مجلس الأمناء نظير الدعم والتسديد لأعمال المركز.

والدعـوة موجّهة لجميـع المختصين والمهتمـين بتكثيف الجهود نحـو النهوض بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

مقدّمة

لا يخفى حجم التّحدّيات الكبيرة الّتي تواجهها اللّغة العربيّة في ظلّ التّزاحم الفكريّ والثّقافيّ الّذي يتّسم به هذا العصر، وأمام سياسات تغليب الثّقافات الأخرى الّتي تتّخذ مداراتها الطّبيعيّة ضمن دائرة الصّراع التّاريخيّ الّذي يفرض ثقافة الأمم الغالبة – سياسيًّا- على الأمم المغلوبة، واللّغة بلا شكّ هي تابع طبيعيّ لأيّ ثقافة .

بيد أنّ اللّغة العربيّة لها افتراق خاصّ يجعلها تقع في خانة خاصّة تختلف عن غيرها من اللّغات، ذلك أنّها لغة مرتبطة بالقرآن الكريم الّذي تعهّد الله بحفظه إلى يوم الدّين، فمهما قلنا عن نظريّات السّيرورة التّاريخيّة لتطوّر اللّغات وتغيّرها بقائها وفنائها، فإنّ اللّغة العربيّة بما تحويه من خصائص بنائيّة ومقوّمات خاصّة، استطاعت أن تبقى صامدةً أمام كلّ الظّروف الّتي مرّت بها، وأمام كلّ الصّدامات الّتي تعرّضت لها، وستبقى كذلك ما شاء الله لها أن تبقى، ولذلك فإنّها لا تفتأ تجد لها في كلّ عصر وآن من يشمّر عن ساعد الجد والعمل في الدّفاع عنها ونشرها وتعليمها ووضع الأطر المساهمة في ذلك .

ونحن في هذا السّياق نجد تجارب تدريس اللّغة العربيّة آخذة في النّموّ والتّطوّر مفيدةً من نظريات التّعليم والتّعلُّم القديمة والحديثة، بل تعدّى الأمر إلى أن أصبحت هذه النّظريّات واقعًا ملموسًا ومطبّقًا في العديد من الدّول العربيّة وغير العربيّة، ومن هنا جاء هذا الكتاب الّذي يتناول «تجارب تعليم اللّغة العربيّة في القارّة الآسيويّة».

وتنبع أهمّيّة هذا الكتاب من جانبين مهمَّيْن:

أوّلهما : أنّ هذه التّجارب هي تجارب عمليّة مُمَارَسَةٌ على الأرض، وقد أخذت وقتها في تحقيق مراميها الّتي وُضعت لأجلها.

وثانيهما : أنّها تجارب تمّ تبنّيها من قبل الحكومات وبعض المؤسّسات الرّسميّة الفاعلة، أي أنّه قد لحقها اهتمامٌ كبيرٌ جدًّا ماديًّا ومعنويًّا، ممّا يعمّق الاعتقاد بالمدى الكبير لفاعليّتها طيلة سنوات اشتغالها .

وتهدف هذه البحوث إلى أن تقدّم هذه التّجارب لتكون محلّ فحص ونظر للإفادة منها، على أساس أنّها تجارب عمليّة حيّة، كما تحاول هذه الدّراسات أن تقيِّم تلك التّجارب، وتضعها داخل حيّز النّقد البنّاء، وتضفي عليها من آراء باحثيها ما يمكن أن يكمّل بعض الجوانب فيها .

وتحاول بحوث هذا الكتاب أن تسير وفق المنهج الوصفيّ التّحليليّ القائم على ثلاث ركائز رئيسة هي: الوصف، والنّقد، والاستنباط، حيث تصف البحوث تجارب تعليم اللّغة العربيّة بشكل تفصيليّ مرتّب، ثمّ تحاول أن تظهر جوانب التّميّز والبروز من جانب، ومن جانب آخر تظهر بعض الملاحظات عليها في إطار نقديّ بنّاء، ثمّ تقدّم لنا بعد ذلك ما استنبطته من تصوّرات وتوصيات بحسب ما يراه الباحثون، كلٌّ من الجهة الّتي ينظر من خلالها إلى التّجربة. هذا وتتصدّر جميعَ الدّراسات قراءاتٌ تنظيريّة في بعض المناهج التّعليميّة الحديثة الّتي لها تعلُّق بالتّجربة المدروسة .

وقد ركّزت الدّراساتُ على تحليل تجارب التّعليم في إقليمين محدّدين من القارّة الآسيويّة هما دول الخليج العربيّة، ودول شرق آسيا، ولعلّ السّبب في ذلك يرجع إلى خبرة وتجربة الباحثين أنفسهم، وهذا يؤكّد كفاءة العمل بوصفه ناتج عن خبرة ودراية ومعايشة .

هـذا وقد ساهم في كتابـة بحوث هذا الكتاب مجموعة مـن الأساتذة الأكفاء، أصحـاب الخبرة في مجال تعليم اللّغة العربيّـة، الّذين مارسوا القضيّة ووقفوا على جوانب كثيرة من تنظيراتها، وهؤلاء الباحثون هم :

١. الأستاذ الدّكتور: عبدالقادر حبيب فيدوح من الجزائر.
٢. الدكتور: صابر الحباشة من تونس.
٣. الأستاذ المبرّز: محمد أحمد المومني من تونس.
٤. الأستاذ الدّكتور: إدريس حمروش من الجزائر.
٥. الأستاذ الدّكتور: إدريس ولد عتيّه من موريتانيا.
٦. الدّكتور: حسيب الكوش من المغرب.

سائلـين المـولى عـزّ وجلّ أن ينفـع بهذا العمـل، وأن يجعلـه خالصًا لوجهه الكريم.

إنّه وليّ ذلك والقادر عليه .

المحرر
د.خليفة بن عربي
الأستاذ المساعد بجامعة البحرين

القسم الأوّل

تجارب تعليم اللغة العربية
في دول الخليج العربية

تعلم اللغة العربية بين المنهج التلقيني والاصطفاء التقني في جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية

الأستاذ الدّكتور / عبد القادر فيدوح (*)

(*) أستاذ النقد والبلاغة والدراسات السيميائية بجامعة قطر، وجامعة وهران بالجزائر (سابقاً)

نظام التعلّم في ظل مجتمع المعرفة :

إن ما يميز منظومتنا التربويّة في المدارس العربيّة هو تركيزها على ثقافة الذاكرة، وعلى النظام التعليمي التقليدي الذي يجمع ما بين الحفظ والقدر اليسير من الفهم، وهو ما يسهم في إغفال جوهر الطاقة الفكرية، بحيث يكون ظاهر الأمر المتابعة والتلقين، وباطنه التقصير في التفكير، وبذلك يتكرس نظام التعليم التقليدي الذي لم يعد صالحًا لهذا العصر، لوجوب اللجوء إلى نمط تعليم المهارة النفعية والعملية للمعرفة وفق التفاعلات مع الحياة. من خلال هذا المنظور نعتقد أن مسؤوليتنا اتجاه أبنائنا مسؤولية عظمى امتثالاً لقوله تعالى: "﴿ وَلْيَخْشَ الَّذِينَ لَوْ تَرَكُوا مِنْ خَلْفِهِمْ ذُرِّيَّةً ضِعَافًا خَافُوا عَلَيْهِمْ فَلْيَتَّقُوا اللَّهَ وَلْيَقُولُوا قَوْلًا سَدِيدًا ﴾[١]، وكما جاء في قوله صلى الله عليه وسلم : « كلكم راعٍ وكلكم مسؤول عن رعيته»، فإذا سلمنا بأن هذه الرعية هي مصدر قوة البناء الحضاري، فإن حضارة أمة ما لا يبنيها إلا المبدعون. من هنا ينبغي الاهتمام بهم تبعًا لطريقة التنشئة والرعاية الاجتماعية الصالحة، حتى نتمكن من خلق كفاءة متميزة بعيدة عن زرع المعرفة العشوائية نتيجة الافتقار إلى المعلومة، والمعلومة الصريحة، وهو الأمر الذي يفقد في مواهبنا الفذة التفوق بالأداء المتميز.

إن وظيفة التعلم الناجع في هذا العصر هي من أولويات مسعى التقدم الحضاري لكل أمة، وحتى تقوم المدرسة العربية بواجبها التعليمي عليها أن تسهم مع الأسرة في خلق إنسان قادر على التبادل والاتحاد، وهذا يستلزم مهارات تربوية تقوم على التوجيه السليم قبل تلقين التعليم، ومن هنا فإن كثيرًا من مدارسنا العربية مازالت تفتقر إلى أن تؤدي الدور الأساس في بناء المجتمع، كما أنها مازالت تتخبط في كنه الحاضر التربوي الذي يشكو من عدة نواقص وقصورات، وفي

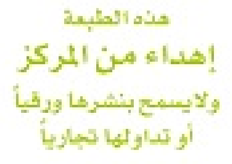
(١) سورة النساء، الآية ٨ .

مقدمتها الإطناب المعرفي الممل، والحشو المعلوماتي الرهيب الذي يميز محتوياتها وبرامجها على حساب الإبداع والابتكار، ويعود هذا الإطناب، وهذا الحشو إلى كون هذه المحتويات والبرامج إن لم تكن منقولة بالحرف عن مناهج وتربويات المجتمعات الغربية البعيدة كل البعد عن المشاكل والتحديات الحقيقية التي تواجه المجتمع العربي، فهي على الأقل نظرة مناقضة للنظرة المألوفة التي ترى التاريخ الفكري بعامة والتربوي بخاصة كخط مستقيم ومتطور، يمتد من ماضٍ تربوي منحط إلى مستقبل تربوي راق ومزدهر.[١]

وإذا كانت التحديات التي تواجه نظام التعليم في ظل مجتمع المعرفة مشروعة بعد دخول الألفية الثالثة، وإذا كانت مصادر المعلومات وطرق توظيفها مستمدة مقوماتها من ثورة المعلومات المتنامية باستمرار، وإذا كان أبناؤنا لا يختلفون عن غيرهم ممن لهم القدرة على الإبداع، فإن توافرها يتعزز بالأدوات المعرفية التي تستخدمها أساليب التعلم الحديثة التي من شأنها أن ترقى بالإمكانية الإبداعية لدى براعمنا الفتية، من حيث إنها تحتاج إلى التوجه السليم، فضلاً عن الحوافز حتى لا نكون سببًا في وأدها وضياعها، أما ما ينبغي توافره لأجيالنا الواعدة - فضلاً عن الإدراكات المعرفية - فيمكن إدراجه ضمن النقاط الرئيسة الآتية :

- التوجه السليم
- صقل الذهن وسلامته
- رعاية مظاهر الاستنتاج
- إخضاع التجربة للحكم العقلي
- تعزيز القياس البرهاني، على اعتبار أن وجود الاستدلال نابع أصلاً من قدرة أداء العقل على المحصلة المعرفية.

(١) ينظر، عبدالله العروي : ثقافتنا في ضوء التاريخ، المركز الثقافي العربي، ١٩٨٣، ص١٩٨، ١٩٧.



إن الإطار المرجعي الذي من شأنه أن يسهم في إبراز مظاهر الموهبة الإبداعية لدى طلابنا متشعب المعارف، بحكم المحيط الذي ينشأ فيه أجيالنا، غير أن ما يمكن حصره في هذا المجال بعد عوامل البيئة وعوامل الأسرة، هو كسر الحاجز بين الطالب وأستاذه، أو أي عائق يحدده الضبط الاجتماعي، حتى نفسح له المجال أمام الظهور، ومنحه فرصة تجاوز سلطة الرؤية البيداغوجية الكلاسيكية، « من جراء أن كل فعل بيداغوجي قيد الممارسة. في نظرته التقليدية - يتهيأ بطبيعته على سلطان بيداغوجي، فإن المتلقين البيداغوجيين مهيؤون منذ الوهلة الأولى للاعتراف بشرعية الإخْبَارية المرسَلة، وبسلطان المرسِلين البيداغوجيين، إذن هم مهيؤون لتقبّل الرسالة واسبطانها»[١] بالقدر التلقيني وبفعل سلطة الإلقاء والحفظ.

لقد استطاعت تكنولوجيا التعلّم أن تطور من أساليب التكوين، وأن تحسّن من عملية التدريس، وذلك بالنظر إلى ما تملكه هذه التكنولوجيا من وسائل وموارد مستخدمة أسهمت بشكل ملحوظ في تعزيز الاكتساب المعرفي والوعي الثقافي، حسب مقتضى متطلبات العصر، بعد أن أصبح مرام المعرفة غنيا بمصادر المعلومات، وتزايد برامج التقنيات، وقواعد البيانات، كما قلّصت هذه التكنولوجيا كل أنواع الارتباط بالتواصل، واكتساب المهارات، والمعارف المستجدة، وتيسير استيعابها في جميع مراحل التعليم بخاصة في مقرر المهارات skills syllabus بوصفه أهم المقررات التي تعنى بتنظيم القدرات المختلفة الأساسية التي يتضمنها استخدام اللغة لأغراض مثل، القراءة، والكتابة، والاستماع، والمحادثة، ومعالجة اللغة؛ لإتقان عدد من المهارات الفردية أو الفرعية التي يتألف منها النشاط، بخاصة في هذه المهارات:

- الكتابة : التي تعنى بابتكار الجملة الرئيسة للموضوع، والتفريق بين الأفكار المحورية والجمل الداعمة، وتعزيز التحرر الذاتي.

---

(١) بيار بورديو، وجان كلود باسرون: إعادة الإنتاج - في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم - ترجمة : ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط١، ٢٠٠٧م، ص ١٢٣ .

- الاستماع : الذي يعنى بالتعرف إلى معلومات النص الأساسية، سواء من خلال الاستيعاب السماعي Listening Comprehension أو الاستماع الموجه Directed Listening .

- الكلام: الذي يهتم بالتعرف إلى استخدام إستراتيجيات الاتصال، وتحسين الأداء في المحادثة في أثناء مناقشة أي موضوع.

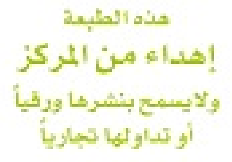
- القراءة: القراءة من أجل الحصول على جوهر الموضوع في معالجة مضامينه، وفهم معاني الكلمات من السياق، والتحكم في عملية النطق المصاحبة للسرعة المناسبة للأداء.[١]

إن إدخال تقنية المعلومات على المنظومة التعلّمية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية في بداية الألفية الثالثة ـ على وجه التحديد ـ قدم العديد من الخدمات العلمية والثقافية، وذلك بفضل الخطة الإستراتيجية لنشر تقنية المعلومات؛ بدافع تحسين مهارات التعليم، والوعي الثقافي. ولم يكن لهذا الإنجاز أن يتحقق لولا حكمة القيادات الرشيدة، والجهات الراعية للمنظومة التعليمية في هذه الدول على وجه التحديد.

إن نظام التعليم في ظل مجتمع المعرفة جعل من التحصيل العلمي مشروعًا تفاعليًّا، يستهدف درجة الوعي؛ بغرض تمكين المتلقي من إنتاج المعنى المراد، ومن ثـمَّ فإن العلاقة بين هذا المشروع وذاك الإنتاج تكمن في تطبيق آليات المنهج المتبع؛ الأمر الذي من شأنه أن يؤمن لنا تحصين الوعي الفكري لدى المتلقي، ويسهم في تمكين إعداد "رجل الغد" حتى يكون قادرًا على التحليق والإبداع والإنتاج في مجتمعاتنا العربية، وعلى رعايتنا له أن تكون دقيقة؛ لأن طالب العلم في مؤسساتنا

---

(١) جاك ريتشاردز: تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر بن عبد الله بن غالي، وآخر، مطابع جامعة الملك سعود، ١٤٢٨هـ / ٢٠٠٧م، ص ٢٠٤ .



التعليمية اليوم أشبه ما يكون بالطائر الخشبي العاجز عن الحركة، مسلوب الفاعلية والإرادة، فما الذي حوَّل طيورنا المحلِّقة إلى طيور خشبية؟.[1]

من هذا المنظور، وانطلاقًا من الرغبة في إمكانية تجاوز ما زرعته المناهج التلقينية في وعي براعمنا الفتية من بذور الحكم التقويمي، يُفترض تجاوز ما نبهنا إليه طه حسين منذ ما يقرب من ٨٠ سنة، حين قال: إن الصبي منذ دخوله إلى المدرسة موجه للامتحان، أكثر مما هو موجه للعلم، مهيأ للامتحان أكثر مما هو مهيأ للحياة، وبحسب رأي طه حسين فإن الطالب العربي الذي يتخرج في الجامعة العربية اليوم هو أشبه ما يكون بالطائر الذي لا يقوى على الطيران، ويبحث عن النتيجة بمعزل عن الإجراءات التبريرية، ومن ثم فهو طائر خشبي، مسلوب الإرادة، فكيف تريد من هذا الطائر أن يعزز هويته، ويحافظ عليها بالقدر الذي حافظ عليها أسلافنا الذين صنعوا حضارة مازلنا نبكيها مثل «الأطفال» لم نحافظ عليها مثل الرجال(!..)

وإذا كنا نريد للغتنا أن تتطور؛ فلأننا نريد الاستمرار لحضارتنا، وما بناه أسلافنا، اعتقادًا منا أن أي نقص، أو قصور، ينعكس بشكل قطعي على رهان مستقبل هويتنا، ومن ثم يستحيل مواكبة التطور الحضاري، ونكون بذلك قد فقدنا وعاءنا الذي احتضن مجد حضارتنا» المتأتية من قدرتها على مسايرة تطور العرب الحضاري، ومن هنا نفهم قول الفيلسوف الرياضي الشهير ألفريد نورث وايتهيد (Whitehead North Alfred 1947-1861) في كتابه (أنماط الفكر): "إن اللغة أهم وأخطر من أن تترك للغويين فقط؛ لأنها قد تحكم على حضارة كاملة بالزوال".[2]

---

(١) ينظر، شاكر النابلسي: الطائر الخشبي، دار الشروق ١٩٨٨م، ص٣٢ .

(٢) ينظر، شكري نجار: ملاحظات حول حضارية اللغة العربية وتطورها، مجلة دراسات عربية، ع١٤، ١٩٨٢م، ص١٥٩، ١٦٠. نقلا عن: Whitehead,A: Modes of Thought (1938) The Free Press, New-York,1978,P110

إن الرغبة في التفكير إلى إمكانية تجديد الفضاء المعرفي هو في حد ذاته إسهام في تحقيق وظيفة المعرفة، "وهذا يعني توظيف المعلومات النظرية التي يدرسها المتعلم في مواقف واقعية، أو حياتية، يكتشف من خلالها أهمية المعرفة ودورها في الحياة اليومية".[1]

ولعل الحقيقة التي تقف عندها المؤسسة التعليمية، ويسعى إليها المنهج، تكمن في مصلحة تنامي البحث عن جوهر الاكتساب والتحصيل، ونشر الوعي الفكري والثقافي، ومن ثمّ فإنه لا حقيقة علمية من غير الوعي بآليات المنهج، وإجراءات تفعيله، عدا ذلك كانت الخسارة فظيعة، والهدر من الجَهد ضالّ، والنتائج سدىً.

ومهما يكن من أمر تبعات المناهج الحديثة على المنظومة التعليمية، فإن المدرسة الخليجية فيها بعض الخصوصيات، تميزها عن غيرها من المؤسسات التعليمية في الوطن العربي، ويظهر ذلك جليا في الاستناد إلى طرائق التعليم التفاعلي، بوصفه ممارسة معرفية مستمرة، وذاتية، وذلك بفضل استثمار كل الطاقات المادية والمعنوية للنهوض بنشر جودة التعليم، وانتشاره بين أفراد المجتمع، اعتقادًا من المشرفين على التعليم في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية أن أهم استثمار هو في نوعية التعلم؛ الأمر الذي من شأنه أن يعزز من قدرة المجتمع على خلق الوعي الكافي، والإنتاج المتزايد، لذلك وفرت هذه الدول كل الإمكانات المادية، حيث « تمثل نسبة الإنفاق على التعليم معيارًا من المعايير الأساسية التي تترجم سياسة الدول تجاه التعليم، ونظرتها إليه ضمن أولويات مشروعات التنمية الاقتصادية والاجتماعية. كما أن تحسين جودة التعليم الذي تدعو إليه السياسات التعليمية في المنطقة يتطلب تخصيص اعتمادات مالية بنسب جيدة من الناتج

---

(١) يسن عبد الرحمن قنديل، نظرة معاصرة للتربية العملية ودورها في إعداد معلم المستقبل، مجلة، التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة العشرون، العدد التاسع والتسعون،١٩٩١م، ص١١٨ .

القومي الإجمالي، مقارنة بدول العالم التي تتقارب معها في الدخل، وتتراوح هذه النسب بين ٣،١٪ و ٥،٨ ٪.[(١)]

تعد هذه الدراسة في ضوء هذا التصور إطلالة على أهمية ما توصلت إليه المنظومة التعلّمية في جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية التي عززت من إضفاء الصبغة العلمية لبنية التعلم التعاوني، المشفوعة بتقنيات المعلومات المتعلقة بأجهزة التواصل الاجتماعي، والحاسوب على وجه التحديد، والتي تتضمن في طياتها الإلمام بمهارات التعلم الذي يقوم على التفاعل النشط فيما بين الطلاب والأستاذ الموجه، بالإضافة إلى تمكين الطلاب من المهارات اللغوية بوظائفها الطبيعية، وممارستها ممارسة صحيحة، والإعداد المهني الكفء للأستاذ، والحرص على نوعية مخرجات المادة العلمية للمقرر، كل ذلك من أن أجل أن تتاح الفرصة للطالب بممارسة اللغة على الوجه السليم والتعامل معها في يسر، واستثمارها على أرض الواقع، على النحو الذي نصت عليه لائحة «دليل تدريس مقرري عربي ١٠٠، وعربي ٢٠٠ في جامعة قطر، و تقوم فلسفتهما على المنهج التكاملي الذي يراعي مبدأ تضافر المهارات اللغوية؛ لتحقيق جملة من الغايات، لعل أهمها:

- تقديم محاضرات تفاعلية شائقة، تتسم بالتنوع والعمق.
- تعزيز حب اللّغة العربية، وارتباط الطالب بها على المستويين، الوظيفي والإبداعي.
- تقديم اللغة العربية بوصفها أداة تواصل، ووسيلة تثقيف لبناء وعي صحيح، وتعزيز انتماء الطالب بوطنه وهويته.
- التأكيد على أن مهارات التفكير مرتبطة ارتباطا وثيقا بالمهارات اللغوية.

(١) حمد علي السليطي: التعليم والتنمية البشرية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، دراسة تحليلية، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، ط١، ٢٠٠٢م، ص١٢ .

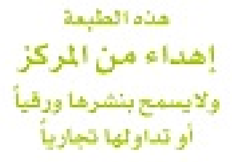
التدريس الفعال للغة العربية

١. الإثارة الفكرية :

لعل ما يدعى في وقتنا الراهن بمراجعة أساليب تعلّم اللغة العربية، يُعدُّ من أولويات المنظومة التعليمية في الوطن العربي عامة، وفي دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي بخاصة، حيث أصبح المهتمون بتوظيف اللغة العربية يعنون بإمكانية تجاوز إعاقة سبل التطور، والرغبة في إمكانية تقريب اللغة العربية من مظاهر التنمية وعوائدها على النمو الاقتصادي والثقافي والاجتماعي، وبذلك بدأ التعليم في هذه الدول « يحتل موقعًا إستراتيجيًّا في أذهان القيادات السياسية، وأصبح يرتبط بالأمن القومي بوصفه الوسيلة لتحقيق تحسن الأداء الاقتصادي للأمة، ورفع مستويات المعيشة، وتحقيق الاستقرار السياسي»[1] لهذه الدول التي فتحت البوابات المعرفية والتواصلية أمام تدفق مستجدات التحول الهائل، والتطور السريع في جميع ميادين العلم والمعرفة، والتي حدثت بفعل الثورة المعلوماتية، بخاصة في مجال الاتصالات والمعلومات والوسائط.

ولسنا هنا بصدد الدفاع عن اللغة العربية، أو بصدد الحديث عن تشخيص الأسباب الموجبة لتغيير المنظومة التعليمية، ولا بصدد معرفة العلاقة القائمة بين البيئة التعليمية وبيان كفاياتها، ولكن رسم الطرائق الحديثة الواجب اتباعها، والتزود بالكفايات التعليمية الجديدة هو سبيلنا في هذا البحث الذي يستند إلى مقومات المنحى الوظيفي، ومبادئ ربط الطالب بفكر اللغة في وظائفها اليومية، ومبادئ التفاعل النشط بين مكونات المنظومة التعليمية، بخاصة، وبين تفاعل الطلاب ضمن سياق التعلم التعاوني، في أثناء تلقيهم المادة العلمية داخل الصف، أو خارجه؛ الأمر الذي من شأنه أن يخلق جوًّا من الإثارة والتنافس، رغبة في اكتساب مهارات النظام اللغوي الميسر، من خلال العناية بالجوانب التي من شأنها

(١) المرجع نفسه، ص٨ .



أن تستقصي، أو تستقرئ، أو تبحث، بمعية الأستاذ الموجه، إسهامًا منه في توجيه الطلاب إلى تحصيل أدق، ودافعية متزايدة، وتبين دلالة المعنى في الاتجاه الميسر؛ وذلك لضمان نجاح الحوار، والقدرة على التفاهم، وتلبية حاجة الطلاب إلى إمكانية إنجاز ما يرغبون فيه، وبما يتفق مع معيار (الدافع والتوجه).

تنتهج الطرائق المتبعة لتدريس اللّغة العربية في جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، ودولة قطر على وجه التحديد، التعلم التعاوني بوصفه بديلاً- في منحاه الوظيفي- للتعليم التنافسي أو الفردي، وذلك بالاستناد إلى تفوق وسائل التعلم المساندة، والتي من شأنها أن تسهم في خلق التشويق، والإثارة، والتحديات الفكرية، وتساعد على أهمية درجة الإتقان، والسرعة في التحصيل، ووفرة اكتساب المهارات النوعية الجديدة في أثناء تقديم المادة العلمية، كالحوار، والتواصل مع الآخر، واكتساب سبل التلقي الجيد، بفضل حسن الاستماع وطلاقة اللسان، والاعتماد على الإثارة العقلية؛ مما يحدث في نفس الطالب تشويقًا للمشاركة في تفعيل المادة العلمية.

إن الإثارة الفكرية التي يدفع بها الأستاذ إلى مجموع الطلاب من شأنها أن ترفع من مستوى الكفاءة الفكرية، وتمكّنهم من التعبير السليم، كما تغذي هذه الإثارة المتبعة في الصف القدرة على الدافعية، والجذب، من خلال المناقشة، وتبادل الآراء في أثناء تناول أي ظاهرة بالشرح، والتحليل، والتعليق. وفي هذا الاتجاه ما يوجه الطالب إلى تحقيق ذاته، وينمي قدراته، بعد فهم واستيعاب المادة العلمية المعروضة في الصف.

ولعل من بين أساليب الإثارة في أداء المادة العلمية من وجهة نظر المناهج الحديثة، ما يأتي:

- تحليل التفاعل داخل الصف Classrooms Interaction Analysis
- تمثيل الأدوار Role Playing

- التدريب بالفريق Team Training
- تحليل الأداء المرئي Audiovisual Analysis
- تحليل الأداء المسموع Audio Analysis

ويتجه الحديث في المدة الأخيرة إلى التركيز على الوسائل التعليمية التي من شأنها أن تؤدي الدور الفعال في تنمية آلية المثير، وتدفعه إلى مقوم الاستجابة، وذلك حتى نضمن "الوصول إلى الأهداف بأيسر وقت وأقل جهد، ولا يمكن للوسائل التعليمية أن تؤدي إلى تحقيق الغايات إلا إذا كان الأستاذ الذي يستعملها مؤمنًا بجدوى الوسيلة التعليمية، متحمسًا لاستخدامها...أضف إلى ذلك أن الجانب الإنساني في العملية التعليمية ليس كافيًا وحده، فلا بد من إعداد الأساتذة إعدادًا حديثًا يستجيب لتيار التقدم العلمي والتكنولوجي في عصرنا؛ ليستطيع، بل يجب أن يستخدم هذه التقنيات في تخطيط أصول التدريس".[١]

وحتى تكون لدى الطالب أكثر قابلية للتلقي، وأكثر حيوية للمشاركة، يحتاج إلى توافر قدر من تنشيط الدافعية، والمتطلبات الأساسية للمثير والاستجابة بغرض:

- استمالة رغبة التلقي
- استدعاء المحصلة المعرفية السابقة
- اكتساب مهارة جديدة[٢] (قد تكون غائبة عنه)

---

(١) ينظر، نادر مصاورة: طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، الرابط www.qsm.ac.il . وينظر أيضا، السيد محمود: الوسائل المعينة بين الأمس واليوم، مجلة المعلم العربي، العدد الثاني، شباط١٩٨٠م، ص١١٢.

(٢) أنواع المهارات كثيرة، منها: ١. مهارات توليد الأفكار من خلال الطلاقة في (مهارة تعددية الأفكار)، والمرونة في (مهارة الأفكار المتنوعة)، والأصالة في (مهارة الأفكار الجديدة)، والتفاصيل في (مهارة الأفكار المفصلة) ٢. مهارات تحليل الأفكار: وتتضمن (مهارة علاقة الجزء.. بالكل)، (مهارة المقارنة .. والمقابلة)، (مهارة التصنيف)، (مهارة التسلسل) ٣. مهارات التفكير الناقد/ ٤.مهارات تقويم معقولية الأفكار/ ٥.مهارات تحليل الحوا ر / ٦ مهارة دقة الملاحظة/ ٧. مهارة موثوقية مصادر المعلومة/

٢. الصلة بين الباث والمتلقي (الأستاذ والطالب ووسائل التواصل الاجتماعي) :

تؤدي عملية التلقي دورًا أساسًا في إنجاح العملية التعلّمية، كما أنها بالأساس تستند إلى تمكين القدرة على التواصل التفاعلي بين الأستاذ والطالب، وتمكين هذا الأخير من تعزيز فرضياته الموجهة، والتي تربطه برابطة الفهم؛ بغرض التقليل مما قد يعترضه من إشكال. ويعدّ التلقي المشفوع بالمفاهيم الحديثة أسلوبًا ناجعًا، ينبغي أن تبع في منظومتنا التعلّمية - بعد أن أثمرت نجاعته في تحليل النصوص - بغرض إعطاء فرصة أكبر لتسهيل نمو التحصيل، وتحسين الظروف الدراسية؛ الأمر الذي من شأنه أن ينعكس على الحياة الاجتماعية .

ومصطلح التلقي من بين المصطلحات الأكثر أهمية في المنظومة التعلّمية، وهو بتأرجحه بين السلب والإيجاب يجعل الطالب في حالة قلق إذا لم يوظف التوظيف الجيد؛ إذ إن تعليم الطالب اللغة العربية من غير إدراك أهمية كيفية التلقي معرّض للإخفاق؛ لأنه يجد نفسه في هذه الحال أمام ازدواجية في التعامل السلوكي والمعرفي، في حين هو بحاجة إلى كيفية تقويم تفكيره ودفعه نحو ما هو أفضل، وهو الأفق المتوقع انتظاره مما يوفره سياق التلقي، ومن هنا يتأسس البناء الذهني لعقل الطالب كمرآة عندما يضع الأستاذ المنهج الترشيدي ضمن نظام الرؤية المتبصرة بمنظور استشرافي، يجد فيه الطالب نفسه تلقائيًا حتى يكون قادرًا على بصيرة الفكر المبدع من حيث كونه "يتميز أكثر من غيره بالثقة بالنفس، والتحصيل المتزايد، والمثابرة، والحساسية الشديدة في سرعة التعلم، والميل إلى التساؤل، وحب الاستطلاع والمغامرة، كما يميل إلى تأكيد الذات والاستقلالية والاعتماد على النفس، والتحرر من القيود والاندفاعية، والعدوانية، والسيطرة، والتلقائية في

---

٨. مهارة تقويم الاستنتاجات.. واستخدام الدليل / ٩. مهارة التفسير العلمي / ١٠ مهارة الاستنتاج بالتماثل / ١١مهارة التعميم /١٢ مهارة تقويم الاستنتاجات .. و الاستنباط /١٣ مهارة الاستنتاج الشرطي / ١٤. الاستنتاج المطلق .

تفاعله مع الآخرين دون الاهتمام كثيرًا بعضويته في الجماعة، ودون الاهتمام كثيرًا بنقد الآخرين له، أو بالسلطة والقوانين"[1] ذلك أن دهاء العقل وقوة الذكاء لدى الطالب مع التلقي الجيد يمنحه القدرة على التعبير الجيد، ضمن إطار مرآة العقل، بوصفه عتبة التحول من المرئي إلى اللامرئي، من الواقع إلى المتخيل الاستشرافي، عندما تكون ـ هذه ـ المرآة عاكسة مشهد الواقع، وحضور نفاذ البصيرة؛ باستدعاء ما لم يفكر فيه سلفًا، حتى يكون مصدرًا للإبداع الخلاق.

ومن ناحية أخرى كلما حاولنا ترشيد عملية التلقي إلى الأفضل برزت القدرات الإبداعية، وفرض الطالب نفسه بإثبات الوجود الذاتي والمعرفي؛ لأن الإرشاد في كل حال يهدف إلى مساعدة الطلاب، وخاصة الموهوبين منهم، على اكتشاف قدراتهم وإمكاناتهم، بهدف المعاونة في اتخاذ القرارات التي تتصل بخطة الدراسة، واختيار نوع التخصص الدراسي، والمساعدة في التغلب على الصعوبات التي تعترض المسار الدراسي أو التعليمي للطلاب الموهوبين[2]، ومن ثمة فهو بمثابة توجيه يزود الطالب بالمعلومات المساعدة للدروس التي يتلقاها حتى يتمكن من اجتياز العقبات.

ولعل ما يقدم لطالب جامعة قطر على سبيل المثال في إعطائه مهارات مادة اللغة العربية المقررة على جميع الطلاب، من سائر التخصصات، ما يؤكد أهمية المشرفين على دعم مكانة عملية التلقي بتوجيه الأستاذ إلى تبني مثل هذه المعايير في تواصلهم مع المادة العلمية في الصف:

- استخدام إستراتيجيات الاستماع في أثناء قراءة ما يعطى له (تحديد مدى وضوح ما يقال وتنظيم المعلومات الواردة والتغيير في النبر والصوت).

---

(١) ينظر: رفيقة سليم حمود: معوقات الإبداع في المجتمع العربي وأساليب التغلّب عليها، مجلة مستقبل التربية العربية، م١ ع٢، ١٩٩٥م، ص٦١.

(٢) ينظر، شطري سيد أحمد، ومحمد خلفان الراوي: الإرشاد الأكاديمي بجامعة الإمارات العربية المتحدة مجلة مستقبل التربية العربية، م ١ / ع٣ / ١٩٩٥، ص٨٨.

- تحديد الطرق والأساليب الإقناعية التي يعتمدها الطالب في مناقشته.
- التحدث بوضوح واستخدام اللغة العربية الفصيح مع مراعاة النبر في النطق، وانثناءات الصوت، وبوتيرة مطردة مناسبة.
- يوجه الطالب إلى إعطاء تقديمات شفهية (إقناعية) عن موضوع من المواضيع المدروسة، يبرهن فيها عن فهمه للموضوع، ويعطي بعض المعلومات والتفاصيل المرتبطة بالموضوع، وتكون المعلومات التي يعطيها منظّمة (بتتابع واستقامة وبناء لغوي متماثل) ويعطي رأيه في الموضوع.
- يقدّم موضوعًا يتوقع من خلاله أن يقنع المستمع إليه بوجهة نظره، وذلك بأن: يحدّد بوضوح موقفه من الموضوع الذي يطرحه، يتضمن حديثه براهين تثبت صحّة موقفه كإعطاء أسباب ونتائج أو مقارنة موقفه بمواقف أخرى قد تكون أقلّ إقناعًا.
- يستخدم في مناقشاته رأياً واضحاً ومدعّماً بالمنطق والحجة، بالإضافة إلى المقدمة والخاتمة.

لقد أدخلت المنظومة التعلمية مع بداية الألفية الثالثة - على وجه التحديد - المجتمع في عالم يتم فيه إجراء كل شيء «عن بعد» أو بـ control remote، وهو ما يطلق عليه بـ «مجتمع التكنولوجيا»؛ حيث التواصل بالمرونة من خلال التركيز على الأرقام، والرموز بأنواعها التي أصبح لها الدور الفاعل في تغيير الأساليب التقليدية في المؤسسات التعلّمية خاصة، ومن ثم تعد وسائل التواصل الحديثة من أهم وسائل الإفادة، وتحقيق الأهداف في العملية التعلّمية، بعد أن فرضت نفسها على العقل البشري، من خلال تحسين الصوت، وعرض النص بجودة عالية، وتقديم الصورة بشكل مغرٍ، والدخول في عقل الأسرار اللاشعورية الدفينة The Secrets From Your Subconscious Mind الوهمية والمكنة. وتنتشر أشياء هذه المعلومات في جميع المجالات، ويبدو التواصل بوسائله الحديثة فيها مثل الماء، والغذاء، والهواء".[1]

(1) ينظر: Michael Dertonzos, Comment Les nouvelles technologies vont changer notre vie? (Paris: Calman-Levy, 1999), pp. 80-85

ولعل الطالب، وخاصة في الجامعات، يعد من أهم عناصر التفاعل مع هذه التكنولوجية، والبديل المنافس للأستاذ، في أثناء عملية التواصل، كونها تعزز فيه مهارات اكتساب المعلومة عن بعد، وتقلل الفجوة بينه وبين انتشار المهارات المستجدة في ميدان المعرفة، ويمكن حصر الدواعي إلى إفادة الطالب الجامعي من خدمات التواصل الحديثة المساعدة على التحصيل المعرفي في «إمكانية الحصول على معلومات متنوعة من مصادر مختلفة، وسهولة الاتصال، والسرعة، وقلة التكلفة، وتدعيم التعليم التعاوني بين الطلاب، وذلك عن طريق العمل الجماعي والنقاش، وتوفير أكثر من طريقة لتدريس المواد العلمية، وتوفر برمجيات تعليمية لمختلف التخصصات، ومختلف المستويات الأكاديمية» (١) .

وقد أدركت جامعة قطر - على سبيل المثال - أهمية الإفادة من شبكة التواصل الاجتماعي الحديثة وتوظيفها في العملية التعلية؛ مما سهل على الطالب التفاعل مع المعلومة بشكل إيجابي في أثناء تعاطيه مع مهارات اللغة العربية في المستويين الأول والثاني؛ لتحقيق تعليم تعاوني فعال، ولنأخذ على سبيل المثال ما يقدم للطالب من مادة يمكن له تحضيرها بالاعتماد المتبادل بينه وبين هذه الوسائل على نحو ما ورد مثلا في الدرس الثاني من مقرر مهارات اللغة العربية للمستوى الأول، نركز في هذا النموذج على ما له صلة بالموضوع، بعد تخطي بقية المحاور التي لا تقل أهمية عن الغرض المطلوب في هذه الدراسة :

- الكتاب: مهارات لغوية
- المستوى: الأول لطلاب جامعة قطر
- نموذج الدرس: أسعد زوجين، لـ "توفيق الحكيم" ص ١٣.

بعد التطرق إلى مجموعة محاور في شكل متطلبات تقدم في الصف، يأتي محور: المادة المرئية، وهو عبارة عن نص مرئي عن طريق YouTube يعرض

(1) ينظر: Williams, B(1995) The Internet for Teachers, Foster City CA;IDG Books Worldwide

قصيدة لمحمود درويش بعنوان: "لم ينتظر أحدًا" تتناغم مع متطلب المادة العلمية المقصودة من ناحية المضمون، وبعد مشاهدة الطالب المقطع المشبوك مع وسيلة اتصال الإنترنت في الصف، يطلب من الطالب الإجابة عن مثل هذه الأسئلة:

- كم مرة وردت عبارة "لم ينتظر أحداً " في النص(بدافع إحضار ذهن الطالب في التركيز على ما قيل من معلومات تتعلق بالموضوع.
- وردت مفردات من عالم هذا الإنسان الذي لا ينتظر أحداً، اذكر ستًا منها؟
- قارن بين نموذج الرجل لدى درويش في هذه القصيدة (المرئية)، ونموذج الزوج في نص الحكيم.

ولعل الغرض من تقديم المادة المرئية بهذا الوصف هو بدافع الانطلاق في تدريس كفايات الاستماع من مواقف لغوية تواصلية، تتصل سياقاتها بواقع حاجات الطالب الحياتية؛ قصد استثارة إدراكه السمعي؛ لفهم بنية الخطاب، وتحليل مكوناته، واستخلاص أغراضه الظاهرة ومقاصده الضمنية، مع مراعاة ما يقتضيه التدريب على الاستماع من تنمية اتجاهات التواصل اللغوي التفاعلي، وقيمه من إصغاء جاد، وإقبال على متابعة المتحدث بوعي واهتمام، بالإضافة إلى مراعاة تعدد وسائط عرض الخطاب المسموع، والمزاوجة بينها (سمعية، وبصرية، وتفاعلية مباشرة) لملاءمة مستويات تعقد وضعيات التواصل اللغوي الشفاهي الذي يتسم به عالم اليوم، وتعدد مجالاته، وتنوع مقتضياته التعلمة، والمعرفية، والثقافية.(١)

وبعد التطرق إلى محاور أخرى موالية يأتي محور «مكتبة إلكترونية وروابط تفاعلية» حيث أهم ما في هذا الجانب الإلكتروني، موافاة الطالب بمعجم الإعراب

(١) ينظر: لائحة مشروع منهج اللغة العربية المطور في إطار نظام المسار الموحد، وحدة مناهج اللغة العربية، وزارة التربية والتعليم، البحرين، ص١٥، ١٦ .

والبناء في اللغة العربية، وبعد تقديم هذا الدرس على الشاشة المرئية، يحال الطالب إلى مجموعة روابط إلكترونية تتعلق بهذا الدرس، بما في ذلك بعض المعاجم الإلكترونية.(حددت بثمانية روابط)[1]. بالإضافة إلى بعض المحاور الأخرى موزعة على بقية الدروس، والتي تحيل الطالب إلى التواصل مع الشبكة المعلوماتية العالمية جاءت تحت محاور، شملت جميع الدروس:

- مادة مرئية
- تهيئة الحافز
- مكتبة إلكترونية وروابط تفاعلية
- روابط إلكترونية

ولا تقتصر جهود الطلبة على مشاهدة ما يقدم لهم في هذه الروابط فقط، بل يتم مناقشة ذلك في الصف، «تقديما، وتعلّما، وتقويما» لكل ما ورد في مضمون هذه الروابط؛ لإتاحة الفرصة للطلبة بغرض الوصول إلى صفحات المواقع التعليمية التي وضعت بواسطة مجموعات أخرى في التخصص نفسه، ودمجها في المشروعات الدراسية، وتوطين بعض المقررات الدراسية في المواقع الإلكترونية من أجل الدراسة المستقلة، أو لعدم تكرار نفس المقرر كل فصل، أو سنة دراسية، ووضع مواد تعليمية إثرائية للمقررات الدراسية، وبرامج ونماذج كمشاريع للطلبة من قبل الجامعة».[2]

وتعد ظاهرة «التواصل في ربطها بما يسمى بالتعلم التعاوني» نوعاً جديداً من رأس مال العملية التعلّمية الجديدة، بوصفها تقوم على سرعة اكتساب الأفكار والخبرات والممارسات الأفضل، وفي أقل مدة زمنية، وتدعمها وسائل تكنولوجيا

(١) ينظر: ص٢٠ من كتاب لغة عربية رقم ١ .

(٢) عبد الله سالم المناعي: مجالات الإفادة من خدمات الأنترنت في العملية التعليمية والبحث العلمي، كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر ع ٥، ٢٠٠٤، ص ٢٥.

المعلومات التي من شأنها أن تحفز المتلقي(الطالب) على أن يكون في أحسن حال، حيث تمارس ثورة المعلوماتية تأثيرًا استثنائيًا على توصيل المعلومة التي تعزز تكوينه. كما يتيح هذا التواصل ربط الطالب بالعالم الخارجي للمؤسسة التي ينتمي إليها؛ للاطلاع على مستجدات ما يتناسب مع ما يقدم له في مؤسسته، وتضمن له كيفية الوصول من خلال كافة الوسائل والمعالم الثقافية، بما في ذلك المجالات المعرفية ذات الطابع الثقافي.

لقد أصبحت وسائل الاتصال الحديثة تحاصر الإنسان بجاذبيتها البصرية في كل مكان على شكل ملصقات، ولوحات إعلانية، وصور، وفي التقنيات السمعية البصرية technologies audiovisual خلال فترة الاستراحة الفاصلة بين العروض والمواضيع، وتعززت أكثر عندما تطورت وسائل اتصال مجتمع المعلوماتي Society Information و تكنولوجيا المعلومات information technology التي تحولت إلى أداة للتعبئة mobilization والإقناع persuasion.

ربط اللغة العربية بتقنية المعلومات (جامعة قطر نموذجا) :

١. تطويع تقنية المعلومات للغة العربية :

إذا كانت اللغة العربية في السنوات الأخيرة تشهد تراجعا مثيرا ولافتا، نظرًا إلى حدة خطورته، فإننا نخشى أن يمتد هذا التراجع ليصبح مرضًا - لسانيًّا - مزمنا يصعب علاجه. ولعل سبب تخوفنا يكمن في الفزع من تأثير وسائط تكنولوجيا المعلومات السلبي على صياغة أفكار جيلنا الواعد، وسلوكه المعرفي والأخلاقي. ويعتقد الكثير من الباحثين التربويين، ومنظري المعارف والعلوم، أن أي شخص لا يمكنه استيعاب التعبير، إلا بالوصول إلى مطلوب المهارات اللغوية. وقد أثبتت الدراسات العلمية أن تشخيص اللغة لدى الفرد يكمن في توسع بُعد النظر، ومحو المجهول، وتثبيت المعلوم، وتقريب المقصود، بسرعة يصعب فيها على غير المتعلم، أو المتمكن من الكفاية اللغوية، إدراك الأشياء، وبالمقابل يسهل على المتعلم كشف

الحقائق والتعبير عنها بيسر؛ الأمر الذي يسهم في نمو معارفه وأفكاره في الحياة العملية والعلمية.

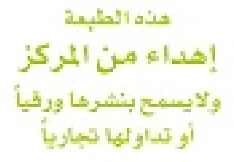
وتعد الكفايات اللغوية حصانة لحسن الطوّية، وضمانا من أي ضرر يهدد المجتمع، ويخل بالأمن الفكري ـ على وجه التحديد ـ بوصفه لبّ الجوانب الأمنية الأخرى، وخالصها، وخيارها في شتى المجالات، سواء منها الثقافية أو الاجتماعية، أو السياسية، أو الاقتصادية، إلى غير ذلك من دعائم المؤسسات الاجتماعية وسندها القوي.

ولعل الحديث عن اكتساب مهارات اللغة العربية، بهذه الطروحات، يقودنا إلى الحديث عن ربطها بتقنية المعلومات، ومدى الدور الذي تؤديه في وظل وفرة وسائل التواصل الاجتماعي، والأنظمة الحديثة في الاتصال، وما تحمله معها من إمكانيات غاية في الأهمية ـ لتحقيق الكثير من المطالب التي تعود بالنفع على المتلقي ـ بالنظر إلى النمو المتسارع في الجانب المعرفي، بخاصة، والتجديد المستمر في معظم نواحي الحياة. لذلك تسعى مؤسسات التعليم لمجلس التعاون لدول الخليج العربية إلى عملية التطوير والتجديد والإفادة من التكنولوجيا الحديثة ووسائل الاتصال. ويمثل تطوير الحواسيب وبرمجياتها نقلة نوعية في مجال المستحدثات التقنية الرقمية في عملية "التعليم والتعلم والبحث العلمي"، مقارنة بالتقانات التقليدية المستخدمة سابقا، وتم تتويج هذا الإنجاز التقني في مجال المستحدثات التقنية الرقمية والاتصال بنقلة نوعية أخرى هي شبكة الإنترنت.(1)

وتعد مقاربة التقنيات الحديثة البديل الأنجع حتى الآن والمعروض في العملية التعلّمية لتنمية المهارات اللغوية، ولعناية المفاهيم الأساسية من خلال مقاربات

---

(١) عبد الله سالم المناعي: مجالات الإفادة من خدمات الإنترنت في العملية التعليمية والبحث العلمي، كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، ع ٥ ، ٢٠٠٤، ص ٢٠.



نظرية النظم System Theory التي طورت من مدخلات ومخرجات المدخل المنظمي، وخاصة، في أنظمة التعلم Systemic Approach in Teaching and Learning (SATL) عن طريق توظيف كافة الأساليب، وتوفير الوسائط اللازمة المتفاعلة؛ لردم الهوة بين الطالب واكتساب المهارات المعرفية ـ عامة ـ بالاستناد إلى توظيف تكنولوجيا المعلومات، والإنترنيت على وجه الخصوص، " بوصفها إحدى التقنيات الحديثة التي يجري توظيفها بفاعلية في الاتصال وتخزين المعلومات والبيانات؛ إلى جانب الإفادة منها في العملية التعلّمية والبحث العلمي...وقد حدد (Williams,1995) عدة أسباب تستدعي استخدام الإنترنيت في العملية التعلمية، وهي: إمكانية الحصول على معلومات متنوعة من مصادر مختلفة، وسهولة الاتصال، والسرعة، وقلة التكلفة، وتدعيم التعلم التعاوني بين الطلاب، وذلك عن طريق العمل الجماعي والنقاش، وتوفير أكثر من طريقة لتدريس المواد العلمية، وتوفير برمجيات تعلمية لمختلف التخصصات، ومختلف المستويات الأكاديمية"[١]

وتعنى جامعة قطر بضرورة أهمية تكنولوجيا المعلومات التي تعتمد على نظام التوجيه بالحاسوب Computer Tutorial System، بخاصة، وذلك لتجاوز نظام التعليم الخطي Linearity إلى التعلم المنظومي Systemic، وبدافع مواكبة المتغيرات الجوهرية التي أحدثتها سبل تقنيات تكنولوجيا المعلومات باعتمادها على الوسائط المتعدد المتفاعلة Interactive Multimedia ولما توفره من مزايا تقريب المعلومة المتنوعة، وبأسرع فرصة ممكنة، من أجل تعزيز التعلم الذاتي، ضمن ما يطلق عليه ببيئة تعلم افتراضية شبكية Net Worked Virtual Learning Environment التي أصبحت توفر تقنيات عالية الجودة وذات مرونة، وقدرة، على محاكاة بعض من عناصر بيئة ما يقدم في الفصول الدراسة التقليدية.

---

(١) ينظر، عبد الله سالم المناعي، مجالات الإفادة من خدمات الأنترنت في العملية التعليمية والبحث العلمي، كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر، ص ٢٠.

ويتجلى ذلك بوضوح من خلال توفير أحدث الأجهزة التي صممت خصيصا ببرامج تساعد على كيفية تحصيل المادة العلمية لكافة منتسبي جامعة قطر، وبتقنيات عالية الجودة، ومزودة بآخر ما توصلت إليه تكنولوجيا المعلومات من برامج؛ الأمر الذي يستلزم عقد دورات تدريبية في مركز التنمية المهنية وتطوير عمليات التعليم (OFID) لتطوير قدرات منتسبي الجامعة على استخدام هذه الحواسيب، حرصا على ضمان مردودية الأهداف المنشودة، «التي شددت على الحاجات الفردية للمتعلم، ودور الخبرة الفردية، والحاجة إلى تنمية الوعي، والتأمل الذاتي self-reflection والتفكير الناقد critical thinking وإستراتيجيات المتعلم learner strategies والخصائص والمهارات الأخرى التي يعتقد أن من المهم تنميتها عند المتعلمين."(١)

٢. اللغة العربية عبر الحاسوب :

تشهد عملية تعلم مهارات اللغة العربية تطورا نوعيا ـ شأنها في ذلك شأن بقية المهارات والمعارف الأخرى ـ بفضل توظيف الحاسوب Computer بوصفه أهم وسيلة تفاعلية تعالج البيانات وتخزنها مع توفير العديد من الوسائط المساندة لتحسين عملية التعلم بأسلوب مشوق، عن طريق وفرة البرامج التي تساعد على توصيل المعلومة بشكل فعال، حيث "يمتاز الحاسوب عن الوسائل الأخرى بقدرته على استيعاب الصور والصوت والنصوص والحركات ومقاطع الفيديو، وكذلك قدرته على إيجاد حالة من التفاعل مع المتعلم، وتعدّ هذه الخاصية من أهم خصائص التعلم بوساطة الحاسوب، حيث يكون المتعلم نشطا، ويتلقى التغذية الراجعة الفورية عن أدائه، ولديه الفرصة في اتخاذ القرار المناسب، والقيام بعملية الاختيار والتوجيه إلى المستوى المناسب حسب قدراته"(٢).

---

(١) جاك ريتشاردز: تطوير مناهج تعليم اللغة، (مرجع سابق) ص ١٥٤.

(٢) خالدة عبد الرحمن شتات: تعليم اللغة العربية بواسطة الحاسوب في الصفوف الأربعة الأولى، المواقع والمأمول، الرابط، www.majma.org.jo

لقد جذبت تقنية توظيف الحاسوب Computer في تعلم اللغة العربية إليها دافعية التلقي المميز، وحوافز تشجع الطلاب على التفاعل مع المادة بشكل مثير لاهتماماتهم، ومخالف لما تلقوه من مادة علمية بالوسائل التقليدية، بعد أن أصبح للحاسوب تأثير كبير يبلغ حدّ الإفراط لدى المتفاعلين معه، وبعد أن أحدث في نفسهم الرغبة المشوقة في توظيفه؛ لما فيه من جوانب إيجابية كثيرة، لعل أهمها:

- اختزال زمن التلقي
- توفير التحصيل النوعي
- التأثير الإيجابي على التركيز والتذكر
- تنوع الطرائق والسبل التوضيحية المدعومة ببرامج حيوية مصحوبة باللون، والصورة بجميع أشكالها، والصوت، والحركة، والموسيقى، وتنوع الخطوط، والرسوم بجميع أشكالها.

ويأتي ذلك في شكل منظومة تعلّم جديدة، عمادها القضاء على الفواصل بين تعلم مهارات اللغة وسبل توضيحها، على النحو الذي تدعو إليه الطرائق المنظومية Systemic التي تتضافر فيها كفايات الربط بين المادة العلمية والوسائط المساعدة التي من شأنها أن تربط حبل الوصل بين الطلاب وما يستعملونه في حياتهم اليومية من تقنيات حديثة، بغرض إنماء مهارات العلم المنظومي الشامل لديهم؛ ومن أجل الارتقاء بمستوى المهارات اللغوية، واستيعابها بما يضمن لهم إمكانية مواجهة ما قد يعترض سبيلهم من أهداف توفرها له المادة العلمية.

وتزداد فائدة تقنية الحاسوب عندما يتم ربطه باستخدام الشبكة المعلوماتية العالمية World Wide Web لتصفح المستندات المتعلقة بالغرض، ويؤكد ذلك ما قمت به من استجواب عينات عشوائية من طلاب جامعة قطر ممن درست لهم مهارات اللغة العربية؛ لمعرفة قياس مستوى تحصيلهم في ضوء استخدام الحاسوب بوسائطه المتنوعة لتعلم هذه المهارات، فكانت النتيجة أن الكل أجمع على أهمية

توظيف الحاسوب لما يوفره من أسلوب جيد ومشوق في الأداء؛ الأمر الذي يضمن لهم التحصيل المتميز، كما أشارت هذه النتيجة إلى أن استخدام تكنولوجيا الكومبيوتر، وتكنولوجيا التعلم، وصفحات الشبكة المعلوماتية العالمية تعزز تعلم المتعلم؛ وذلك لأن الطلبة أكثر تحفيزا More Motivated للحضور والمشاركة في الفصل، كما يزيد من مدة احتفاظ Retention المتعلم بالمعلومات، ويمكّن الطلاب من دمج المعلومات والمفاهيم ومواد المقرر؛ مما يؤدي إلى فهم أوسع للمهارات المستهدفة، وتحسين المعدل، وكسب الثقة.[1]

مداخل التعلم التفاعلي للغة العربية :

١. المدخل التواصلي/ التداولي :

إن تنمية المهارة اللغوية من القائمين على التحصيل المعرفي المميز لأبنائنا، لا يسد المرام والمطلب المتوخى، وحده، بل ينبغي أن يترجم إلى إجراء وظيفي ضمن أساليب متطورة، تؤمن كيفية التفاعل بين اللغة، وتداولها مع المحيط. بوصفها أداة تواصل. الأمر الذي من شأنه أن يعزز عملية التحصيل، وربط الجسور بين المفهوم والإجراء، أو النظرية والممارسة التطبيقية.

هذه هي المهارة التي سنجتهد في توضيحها، تبعا لكفايات المهارات التواصلية المتنوعة، وانطلاقا من أن أي مهارة مهما كان نوعها. تحدثا، أو كتابة، أو تعليقا، أو إشارة. تعد إجراء تواصليا، ونشاطا إرساليًّا من المرسِل إلى المتلقي بقصد الرغبة في التأثير المؤدي إلى التحصيل النوعي.

ولعل النسق الأدائي الذي يندرج ضمن الدراسات التداولية التي تعنى بالخطاب. بوصفه نصًّا تضبطه قواعد معينة لتعليم اللغة العربية، من شأنه أن يفيد في تنمية

(١) ينظر، أحمد جاسم الساعي: فاعلية توظيف برنامج العرض القديمي المتبوع بالأنشطة الفردية والجماعية على أداء طالبات كلية التربية بجامعة قطر، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، ع ٦، ٢٠٠٥، ص ٣٧.

الحس اللغوي السليم، وهو ما قد يضمن لنا ربط العلاقة بين الاستخدام الصحيح للغة، والأنماط الثقافية والاجتماعية في أثناء عملية التداول؛ لأن "فهم اللغة واستعمالها إنما يمثلان نقطة ارتكاز رئيسة لحكم الأساتذة، فإن رأس المال اللغوي لا يكفّ يومًا عن مزاولة تأثيره: إن الأسلوب دومًا مأخوذ بالحسبان في كل مستويات المسيرة، وفي الدروب الجامعية كلها، وحتى العلمية وإن بدرجات شتى".[١]

أما بالنسبة إلى الكيفية التي تعطى بها مادة مهارة اللغة من حيث الإجراء التواصلي التداولي في جامعة قطر - على سبيل المثال، ودول مجلس التعاون لدول الخليج العربية بشكل عام - فإنه ينهج طريقة التعلّم التعاوني؛ لتحقيق غاية دراسة مهارات اللغة العربية في الاستعمال التواصلي، وهو ما يطلق عليه في الأنظمة التعلّمية الجديدة بـ« بيداغوجية الإدماج Pedagogy of integration على اعتبار أن الإدماج في هذا السياق يتعلق «بتوظيف المتعلم مختلف مكتسباته، بشكل متصل في وضعيات ذات دلالة؛ أي التفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة»[٢]، وتتحقق هذه الخطوة على النحو الآتي:

أطراف التواصل :

- المرسل : الأستاذ (المرشد الموجه)
- المرسل إليه : الطالب (يستند في تواصله إلى الحجاج وأفعال الكلام، بالتحليل والنقاش)
- وسائط التعلم : الهيئة/ البيئة التواصلية (القاعة مهيئة بوسائط اتصال متنوعة في جهاز شامل - على منصة بطول متر ونصف تقريبا - تحتوي على:

---

(١) بيار بورديو، وجان كلود باسرون: إعادة الإنتاج - في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ص ١٨٨

(٢) ينظر، عبد الله بوقصة: تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقاربة تأويلية، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، الرابط: http://www.chlef-univ.dz/

- جهاز الحاسوب(الكمبيوتر)
- وسيلة ربط التواصل مع الشبكة المعلوماتية العالمية World Wide Web (الإنترنت)
- جهاز عرض البيانات (Data Show Projector)
- الفيديو التفاعلي Interactive Video
- السبورة الذكية Smart Board
- مؤشر الإضاءة الليزر Smiling Shark Lighting (لتوضيح المعلومة بتوجيه المؤشر إلى المراد)
- مكبر الصوت (عند الحاجة إلى عرض المادة المرئية)
- بالإضافة إلى أجهزة الطلبة المتنوعة من(حاسوب / كمبيوتر، وجهاز لوحي iPAD إلى أنواع مختلفة من أجهزة الهواتف الذكية المربوطة بالشبكة المعلوماتية العالمية / الإنترنت)

- مرجعية البلاك بورد Blackboard: وهو عبارة عن تقنية تواصلية مربوطة بالإنترنت تعنى بتواصل عملية التعلم عن بعد، ومتابعة الطلبة، وإعطائهم كل ما يتعلق بالمادة العلمية، بما في ذلك النتائج والمراسلات؛ بغرض ربط الطالب بما يعطى له، حرصا على تنمية كفاءته العلمية.(١)

---

(١) كما تتيح هذه التقنية فرصة لتواصل الطلبة مع مقرراتهم الدراسية خارج قاعة المحاضرات في أي مكان وفي أي وقت وذلك من خلال أدوات متنوعة للإطلاع على محتوى المادة العلمية للمقرر والتفاعل معها بطرق ميسرة بالإضافة إلى التواصل مع أستاذ المقرر و بقية الطلبة المسجلين في نفس المقرر بوسائل إلكترونية مختلفة. ويتكون من أدوات ووسائل تتيح لأعضاء الهيئة التدريسية القدرة على بناء مقررات ديناميكية و تفاعلية بسهولة كبيرة مع إدارة محتوى هذه المقررات بطريقة مرنة و بسيطة و حتى يتمكن من القيام بالمهام اليومية للعملية التعليمية بشكل فعال.ينظر، موقع جامعة الطائف: الرابط http://deanships.tu.edu.sa/

- ويجد الطالب نفسه أمام سبل هذه الخيارات المتعدد - مع تضافر جهود التوجيه - متقبلا إيجابيًّا؛ الأمر الذي يدفع به إلى التحصيل النوعي، وذلك بفضل عناية المؤسسات التعليمية في هذه الدول التي تهتم بتوفير الأساليب الأفضل و والوسائط الملائمة؛ لإنجاح العملية التعلّمية، وفقًا لظروف مستجدات العصر؛ من أجل ربط الطالب بمكونات مهارات اللغة الوظيفية، سواء من حيث البعد السيمنطيقي Semantic Dimension ، أو من حيث البعد التواصلي التداولي في الصف وخارجه Speaker and addressee لتحقيق الأهداف المنشودة، من خلال الاستفادة من هذه الوسائط التي تعنى بمهارات تحليل النص المصحوبة بالصوت، والصورة، والموسيقى في تناغم متكامل، وبما أننا نعيش في حضارة الصورة.. فإنها كما يقول الصينيون تساوي ألف كلمة.

- الرسالة: عند التطرق إلى أيٍّ من المهارات اللغوية الواردة في أحد الكتابين المقررين على طلاب جامعة قطر - مثلا - نجد مخرجات تعلم هذه المهارات تستند إلى طريقة التعلم التعاوني، بالتفاعل مع ما يطرح في الصف من نقاش، وحوار، بين الطلبة فيما بينهم، وبين الأستاذ من جهة ثانية، ضمن سياقات تتعدد فيها المثيرات والاستجابات. ولتوثيق ذلك نستعرض أهم ما تنطوي عليه من نتائج تقديم المادة العلمية (الرسالة) بعد الإفادة من الوسائط المصاحبة لعملية التعلم؛ لتحقيق الهدف الإجرائي من توظيف الطالب لهذه المهارة أو تلك في استعمالاته اليومية لها:

- مستوى الشيوع: حيث الاعتماد على المهارات اللغوية الوظيفية، الكثيرة الاستعمال في حياة الطالب اليومية، والتي يحتاج إليها لتنمية مهاراته اللغوية.

- استيعاب نظام المهارات اللغوية بعد إتقان تيسير الطريقة التي قمت بها؛ لضمان العائد المعنوي لما بذله في أثناء تعلمه لهذه المهارات.

- تعزيـز القابلية Teach ability: وتحفيـز المبادرة لدى الطلاب من خلال خلق المثيرات التي تشجعهم على الانتباه، وتخاطب فيهم الحواس.
- خلـق نشـاط التشويـق من خـلال توافر جميع مهـارات التلقـي(قراءة، استماع، رؤية بصرية، تأمل، حوار، إلخ...)
- الدافـع إلى عمـق المعالجـة من خـلال تفعيل المهـارات بالوسائـط التي تتناسب نمط تعلم الطلاب.
- زيادة الإدراك، بخاصة عندما يقدَّم الدرسُ على صيغة العرض التقديمي PowerPoint.

ومن هنا تبرز أهميـة الوسائط الحديثة في توصيل عملية التعلم التعاوني على الوجـه الأكثر ملاءمة مـع أذواق الطلاب، بخاصة « الحاسـوب بوسائطه المتعددة، وتقنياتـه الحديثة كوسيلـة تعليمية تزود الطالب بكم هائل مـن التفاعل الحقيقي، والمشاركة الفعلية المباشرة والمستمرة في اتجاهين؛ وذلك من خلال أنشطة مشتركة ومتبادلة يتم بها استقبال المعلومة المعروضة، وتسجيل الاستجابة، والتفاعل، وبعدها يعطي تغذية راجعة تعزيزية، أو تصحيحية، وهكذا تتكرر عملية التفاعل التي تؤدي إلى تعلم فعال»[1]، وتضمـن لهم نمو المهارات اللغوية السليمة، والفكر اللازم الذي يقوم على مبدأ التغذية الراجعة في تنمية مخزون مهارات القراءة والكتابة.

٢. المدخل الكلي :

إذا كان المدخـل التواصلـي/ التداولي عاملا أساسًـا في توصيل المعرفة والتي تضـم كلا مـن المادة التعليمية أو المحتـوى والطالب والجهاز- علـى نحو ما مر بنا- بدافـع خلق اتصال كفء للوسيلـة التعليمية؛ فإن المدخل التكاملـي يعد أحد لبنات

---

(١) ينظـر، أحمـد عودة القرارعـة، وآخـرون، أثر استخـدام الفيديو التفاعلـي على تنمية الاتجاهـات العلمية، مجلة العلوم التربويـة، كلية التربية، جامعة قطر، العدد ١٢، ٢٠٠٧، ص ٢٠٦.

التصاميم الأساسية لمهارة أي لغة، من خلال تحديد المحتوى، وتنظيم الإجراءات المتبعة، وتنوع الوسائل التعليمية، فضلا عن سبل المداخل الأخرى التي تقوم بدور تعلم لغوي فاعل، والارتقاء بالأداء المميز، وذلك بالاعتماد على مخرجات التعلم للمادة العلمية، وإشراك الطلاب في تقديم الدرس، واستثمار وسائل تكنولوجيا المعلومات، والوسائط المتعددة Multimedia Technology.

وحتى يصل الطالب إلى تحقيق ذاته، وتعزيز قدرات، لممارسة المهارة اللغوية بيسر وسهولة في حياته اليومية، حرص المعنيون بمهارات اللغة العربية في مؤسسات التعليم لمجلس التعاون لدول الخليج العربية على المنحى الوظيفي لهذه المهارات، بالاستناد - أيضا - إلى مخرجات المدخل الكلي، بوصفه أحد المرتكزات التي يتم من خلالها « تحقيق الكلية والكمال والوحدة، وهي عملية تحدث في المتعلّم، وتعني أن ما يتعلّمه الطالب يصبح جزءًا من شخصيته، يمتزج بما لديه من فهم وقدرات واتجاهات، ليكون ما تعلّمه مفيدًا وذا معنى عنده، يُترجمُ في سلوكه مباشرة، ويتفاعل مع خبرات أخرى سابقة لديه...وذلك من خلال نص لغوي متكامل، يعالج بطريقة تعتمد إجراءاتها على التكامل والتدريب والممارسة اللغوية، وتقويم أداء المتعلّم بصورة تكاملية؛ وذلك بما يحقق التكامل بين جوانب الخبرة اللغوية: معرفياً ووجدانياً ومهاريا.[1]

إن الإفادة من المدخل الكلي وضرورة تفعيله في المهارات اللغوية، وصلته بالوسائط التعليمية لا يخفي القصد الحقيقي حول التواصل بين الباث والمتلقي

---

(١) مراد، سعيد محمد: التكاملية في تعليم اللغة العربية: دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ٢٠٠٢م، ص ١٥. وينظر أيضا، دخيل الله بن محمد الدهماني: المُدْخَل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام، الرابط، https://uqu.edu.sa وينظر أيضا، عوض أحمد عبده: مداخل تعليم اللغة العربية – دراسة مسحية نقدية، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة، ٢٠٠٠م، ص ٢١.

فحسب، بقدر ما يعزز الوعي الذاتي الذي من شأنه أن يرسم أشكال النمو، وتأثيره في بناء الملامح الرئيسة للطالب؛ الأمر الذي يستوجب أهمية التفاعل بين جميع الأطراف. ولإيمان الجهات المعنية بأن تدريس المهارات اللغوية لا تكتمل حلقاتها إلى بالإلمام الشامل لما في النص من مهارات؛ فإن المحاور التي احتواها كل درس من كتاب اللغة العربية رقم (٠١) في جامعة قطر استند إلى عرض النص بما يتضمنه من واجبات، تناقش في الصف عن طريق التعلم التفاعلي، أهمها:

- اكتساب مهارة قراءة النص التي تعتمد على المعرفة والفهم (ويقصد بها الجوانب المعرفية المختلفة التي يكتسبها الطالب في أثناء تعاطيه المادة العلمية، ويشار إلى الموضوعات المختلفة التي تتطرق لها هذه المادة، ومدى الفهم الذي يتحقق لدى الطلاب في هذه الجوانب)

- اكتساب المهارات الذهنية (ويقصد بها المهارات الذهنية التي يكتسبها الطالب في المادة المقدمة له، مثل القدرة على التفكير المنظم، وحل المشكلات، وتحليل القضايا، والتفكير النقدي، والاستنتاجات الفكرية، وتحليل وتقديم المعلومات، واتخاذ القرارات، واختبار الفروض)

- اكتساب مهارة الإثارة ، لتقبل الدرس بالتشويق، وبجذب انتباه الطلاب نحو الدرس عن طريق عرض وسائل تكنولوجيا المعلومات المشوقة. وتعزيز مهارات الأسئلة.

- اكتساب المهارات العملية والمهنية (ويقصد بها المهارات العملية التي يتداولها الطلاب في الجانب العملي للمقرر، والمهارات التي لها قابلية التطبيق في الحياة المهنية)

ويتم ذلك من خلال هذه المحاور التي تتشابه في الطرح في كل مادة علمية من الكتاب:

- الاختبار القبلي(ويقصد به طرح أسئلة تمهيدية لتهيئة أجواء الدرس)
- مخرجات تعلم الطالب (ويقصد بها مناقشة الغاية من هذا الدرس)
- التهيئة الحافزة (ويقصد بها خلق الجو المناسب لعرض النص والتمهيد لفهمه)
- أسئلة الاستيعاب (بوضع أسئلة افتراضية تتلاءم مع جو النص، والإجابة عنها بطريق الصح (√) أو الغلط (X) بغرض الإعداد الجيد لفهم مهارات الدرس.
- المادة المرئية (يعرض فيها موضوع مرئي بالفيديو Interactive video مناسب للنص، وجميع ما يتعلق بالدرس على السبورة الذكية Smart Board ومناقشته في شكل حوار متبادل بين الطلاب وبتوجيه من الأستاذ)
- منبر النقاش: يوزع الطلبة سلفا على مجموعات حسب محاور المادة العلمية المبثوثة في ثنايا الكتاب، وعلى مدار الفصل الدراسي، وتناقش كل مجموعة موضوعا موازيا للمادة العلمية المقدمة، في جلسة دائرية لمدة ربع ساعة، يتبادلون فيها أطراف الحديث عن الموضوع المختار من جميع جوانبه، استجابة لتفعيل التعلم التعاوني، وبغرض تعميم الفائدة.
- أوراق عمل صفية (ويقصد بها وضع أسئلة مستمدة في معانيها من النص، تمهيدًا لاكتساب المهارات اللغوية، يتم الإجابة عنها في الصف، وفي شكل حوار متبادل بين الطلاب، وبتوجيه من الأستاذ)
- استنتاج (ويقصد به فهم الغاية من مضمون المحور السابق، للدخول في عمق إحدى مهارات اللغة العربية، مثل الاسم، أو الفعل ، أو المبتدأ، إلخ...)

- مهارة الخريطة النحوية (يتم فيها مناقشة ظاهرة نحوية بوسيلة العرض التقديمي PowerPoint)

- أوراق عمل غير صفية (بحيث يوجه فيها الطلاب إلى تناول الموضوع المعروض سلفا، ومناقشته خارج الصف باستعمال وسيلة تواصل البلاك بورد Blackboard، وتتيح هذه التقنية للطلاب فرصة التواصل مع بعضهم، ضمن سياق التعلم التعاوني؛ لتبادل الآراء حول الموضوع المعروض للنقاش)

- مهارة الأخطاء الشائعة (يعرض في هذه المهارة مجموعة من الأخطاء الشائعة التي وردت في النص، إن وجدت، وإلا يُؤتى بنص موازٍ، تتوافر فيه بعض الأخطاء، يتم استكشافها، ومناقشة خلفيات ومبررات هذه الأخطاء) .

- مهارة التفاعل مع المكتبة الإلكترونية، وروابط تفاعلية ذات صلة بالموضوع (لإحالة الطلاب إلى الإفادة منها عند الحاجة، وتقوية قاموسهم اللغوي؛ ولمعرفة طريقة البحث عن معاني المفردات من أمهات المعاجم).

- مهارة الموضوع النحوي (يتم في هذه المهارة استنتاج المحصلة المعرفية للمادة النحوية المعروضة في الدرس، ومناقشتها بكافة الوسائط، لعل أهما وسيلة العرض التقديمي Power Point)

وهكذا الشأن مع بقية الدروس.

في ضوء ما سبق وعلى الرغم من أهمية طرائق التعلم التفاعلي بوصفها أساس الإلمام بمختلف مهارات التعلم، وعلى الرغم من تركيز الاتجاهات الحديثة على أهمية تنمية مهارات اللغة بالوسائط التفاعلية الجديدة، ومن خلال تصميم المناهج الحديثة بما يتوافق مع طبيعة اللغة، وطبيعة تعلّمها وتعليمها، فإن التفاعل

الإيجابي للطلاب من شروط ضمان فاعلية المدخل الكلي؛ لاكتساب المعرفة الجديدة مع الخبرة السابقة، مما ينعكس بصورة إيجابية على كافة المواد الدراسية الأخرى.

٣. المدخل المنظومي :

لقد أخذ نظام التعلّم التعاوني منحى التمّيز في التعاطي مع المادة العلمية، بخاصة في تميّز المهارات الوظيفية، من خلال «مدخل منظومي» يستند إلى الوسائط التواصلية التي أنتجتها ثورة تكنولوجيا المعلومات، والإفادة مما حققته إنجازات كافة العلوم؛ الأمر الذي أسهم في تنظيم جميع المعارف، بعد أن جعل من أجزائها وحدات متناسقة، ومرتبطة بعضها ببعض، ارتباطا منطقيا. وقد ساعد هذا التنظيم - وبهذه الوسائط - منظومة التعلم على تحقيق التحصيل الشمولي في المهارات العلمية، واللغوية منها على وجه الخصوص.

ويعد نسق "المدخل المنظومي" في العملية التعليمية أحد أهم الأنظمة التي تعنى بالتخطيط لوظيفة التعلم التعاوني، بوصفه نظاما يصوغ معايير مهارات التعلم، ضمن العلاقات الكلية التي يمكن أن تفيد الطالب بتوظيف هذه المهارات في حياته اليومية، وهو ما يدفعه إلى التميّز في الأداء، والتواصل الفعال، والتكوين الذاتي المتوخى.

ولعل المفيد في "المدخل المنظومي" أنه لا ينطلق في طروحاته من أنساق النماذج التقليدية، أو تلك التي تُبنى على المداخل النمطية الخطِّية Linearity، والتي تُعنى بتناول المسائل الجزئية على حساب الظواهر الكبيرة في كلياتها. ومعنى ذلك أن "المدخل المنظومي" يعتمد علي ما يسمي بمفهوم النظام أو النسق System والذي يعني في جوهره مجموعة من الأشياء تجمعت مع بعضها في ميدان أو مجال معين، وتوجد فيما بينها علاقات متفاعلة، تستهدف تحقيق أهداف معينة، كما أنه يكشف أساسًا عن العلاقات الكلية وأنماط العلاقات والتفاعلات الشاملة بين مكونات الظواهر

التربوية، وذلك في ضوء افتراضية أن الكل الواحد يساوي مجموع الأجزاء.(١)

وبوسعنا إذا ما حاولنا معرفة وظيفة "المدخل المنظومي" في مؤسسات تعليم مجلس التعاون لدول الخليج العربية، وجامعة قطر على وجه التحديد - بخاصة إذا ألقينا نظرة تأمل، بروية وتفكير، في منهجية تعلم المهارات اللغوية المطبقة في هذه الجامعات من سائر التخصصات - أن نقول إن توظيف المدخل المنظومي يراعي بشكل لافت حالة تعميم التنفيذ من قبل جميع الأساتذة. ومن هنا يحظى الطلبة بتوحيد الرؤية، والتعميم في التحصيل، كأحد شروط الاستقرار في التعاطي مع المادة العلمية؛ عندئذ يتضح للطالب أن ما تلقاه يندرج ضمن سياق "التكوين المرتبط بغاية معينة"، وهذا يعني أن دافعية "المدخل المنظومي" تعنى بأهمية دور التعلم التعاوني، بظهور أثره الوظيفي.

وبوسع "المدخل المنظومي" أن يتخذ كل الأشكال الممكنة لتعزيز تكوين الطلاب ذاتيا، طالما توافقت مبررات ارتباطهم بأركان التعلّم التعاوني، حيث يتعلم الطلاب عن طريق آليات التعلم التعاوني الناجع بينهم في الصف، وفي حياتهم اليومية، ويسعى إلى "إنماء القدرة على التفكير المنظومي لدى الطلاب، حتى يكونوا قادرين على الرؤية المستقبلية الشاملة للموضوع دون أن يفقدوا جزئياته، وكذلك إنماء القدرة على التحليل والتركيب، وصولا إلى الإبداع الذي يُعد من أهم مخرجات أي نظام تعليمي ناجح. كما يستهدف الأخذ بالمدخل المنظومي تنمية التفكير المفتوح، بحيث يكون تفكيرا نابعا من واقع الإدراك، والوعي الشامل بأبعاد المشكلة، أو الموقف الذي يواجهه الشخص، فينطلق من منظور "كلي"، ومن علاقة الكل

(١) ينظر، رضا مسعد السعيد: آليات البحث التربوي بين الخطية والمنظومية، قدم البحث في أعمال المؤتمر الرابع للمدخل المنظومي في التدريس والتعلم، دار الضيافة، جامعة عين شمس ٣-٤ إبريل ٢٠٠٤، الرابط:

http//:mbadr.net/

بالجزء، وعلاقة الأجزاء بعضها ببعض، وعلاقة كل منها بالموقف الكلي، ولا يتوقف عند مجرد تحليل الجزئيات وتجميعها.[1]

والمتأمل في أي نص من النصوص المقررة في كتب المهارات اللغوية المبرمجة في معظم الجامعات الحكومية لمجلس التعاون لدول الخليج العربية، في ضوء الخطة الدراسية التي أقرتها - هذه الجامعات - يجد أنها تهيئ الطالب بما يضمن له الدراية التامة بالنظام المعرفي، والسياق الثقافي، وفق ما يطرحه النص في جميع عناصره ومكونات مهاراته، من خلال العناية - على وجه التحديد - بهذين المحورين الأساسيين:

- **المحور الأول :** ويتعلق بما طرحناه سابقا، والمتضمن الاختبار القبلي/التمهيدي، وأهداف المخرجات، والتهيئة الحافزة، وأسئلة الاستيعاب، ومحتوى المادة المرئية، والتدريبات، واستنتاجاتها، والاطلاع على الأخطاء الشائعة في النص، وعرض المكتبة الإلكترونية، والمادة اللغوية بتفاصيلها.
- **المحور الثاني :** ويتعلق بالتوسع في مهارة التدريبات المستخدمة في كل نص، وتكون موجهة من الأستاذ، بحيث تعود بالنفع على فهم النص واستيعابه، مثل: تحديد الفكرة المحورية في النص، وتقسيم النص إلى فقرات، حسب أفكارها الرئيسة، وإعطاء عناوين لكل فقرة، وإعادة صياغة بعض الأفكار بأسلوب الطالب الموجه إليه السؤال، وتعليق أحد الطلاب على الأفكار الرئيسة التي وردت في الفقرات المختارة، واستخرج بعض الصور البلاغية، وتحديد المفردات والتراكيب التي ينبغي الوقوف عليها في أثناء تلقي الدرس، وربط النص، أو الفقرات، بما يدور في حياة الطلاب اليومية، واستنتاج ما له صلة بالبيئة، أو مما شابه، وتحديد

---

(١) ينظر، رضا مسعد السعيد: مهارات التفكير المنظومى:
http//:mbadr.net

الغرض من إنتاج النص، واستنتاج الفائدة من النص. ويتم ذلك من خلال التهيئة الحافزة بما يتلاءم مع أذواق الطلاب. وللأستاذ الدور الفاعل في تنظيم الحوار بطريقة تثير فضولهم، وتشجعهم على الحوار وتبادل الآراء. بالإضافة إلى العناية بتدريبات التكوين، القائمة على إنتاج الجمل السليمة، وتوسعتها، والربط بين أركانها، واستنتاج دلالاتها، وغير ذلك مما يستحضر من مهارات في أثناء تبادل النقاش في الصف، وما يفيد قدرة الطالب على تنمية المهارات اللغوية، والثقافية، والفكرية، والاجتماعية، والتربوية.

ولعل حرص المؤسسات التعليمية على توظيف "المدخل المنظومي" وفق نظرية النظام العام General System Theory في أداء سبل تعلم المهارات، نابع من كون مخرجات هذا المدخل تستند إلى منظومة متكاملة في التعاطي مع الموضوع المطروح، في أثناء عملية التعلم، وبتخطيط محكم، من خلال الإلمام بالكليات عن طريق عرض التفاصيل والجزئيات؛ الأمر الذي يوفر للطلاب تحقيق التفاعل مع استثمار المهارات المقدمة لهم في جميع ما يمت بصلة إلى بقية المهارات في المعارف المكتسبة الأخرى.

والمتتبع للمهارات اللغوية المقدمة لطلبة جامعة قطر - بخاصة - من سائر التخصصات يدرك مدى أهمية المشرفين على استبدال طرائق التعلّم المبنية على المنظومية Systemic بنظام التعليم الذي يستند إلى نظام الخطية Linearity، من منظور أن هذه المنظومية تحتوي في مضامينها أهم مدخلات العملية التعلّمية، ولما فيها من نجاعة في مساعدة الطلاب على التفكير في مجالات الحياة اليومية المختلفة، ومكوناتها الأساسية، وبنظرة متكاملة تدفع بهم إلى تحليل الأفكار والنظريات والمفاهيم، والتحري من مدى صلاحيتها، والجدوى من سلامتها.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

المراجع :

١. بيار بورديو، وجان كلود باسرون: إعادة الإنتاج ـ في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم ـ ترجمة ماهر تريمش، المنظمة العربية للترجمة ، بيروت ط ١، ٢٠٠٧

٢. جاك ريتشاردز: تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة: ناصر بن عبد الله بن غالي، وآخر، مطابع جامعة الملك سعود، ١٤٢٨ هـ / ٢٠٠٧م

٣. حمد علي السليطي، التعليم والتنمية البشرية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية ، دراسة تحليلية، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، ط ١، ٢٠٠٢

٤. شاكر النابلسي: الطائر الخشبي، دار الشروق ١٩٨٨

٥. عبدالله العروي: ثقافتنا في ضوء التاريخ، المركز الثقافي العربي، ١٩٨٣.

٦. عوض أحمد عبده: مداخل تعليم اللغة العربية – دراسة مسحية نقدية، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة، ٢٠٠٠م

٧. مجموعة مؤلفين: اللغة العربية (١٠٠) كتاب مقرر على طلاب جامعة قطر، مكتبة الجمعة، ربيع ٢٠١٤ .

٨. مراد، سعيد محمد: التكاملية في تعليم اللغة العربية: دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، ٢٠٠٢م.

الدوريات :

١. أحمد جاسم الساعي: فاعلية توظيف برنامج العرض التقديمي المتبوع بالأنشطة الفردية والجماعية على أداء طالبات كلية التربية بجامعة قطر، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، ع ٦، ٢٠٠٥.

٢. أحمد عودة القرارعة، وآخرون، أثر استخدام الفيديو التفاعلي على تنمية الاتجاهات العلمية، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، العدد ١٢، ٢٠٠٧.

٣. رفيقة سليم حمود: معوقات الإبداع في المجتمع العربي وأساليب التغلب عليها، مجلة مستقبل التربية العربية، م ١ ع ٢، ١٩٩٥.

٤. السيد محمود: الوسائل المعينة بين الأمس واليوم، مجلة المعلم العربي، العدد الثاني، شباط١٩٨٠.

٥. شطري سيد أحمد، ومحمد خلفان الراوي: الإرشاد الأكاديمي بجامعة الإمارات العربية المتحدة مجلة مستقبل التربية العربية، م ١ / ع٣ / ١٩٩٥.

٦. شكري نجار: ملاحظات حول حضارية اللغة العربية وتطورها، مجلة دراسات عربية، ع ١٤، ١٩٨٢.

٧. عبد الله سالم المناعي، مجالات الإفادة من خدمات الإنترنت في العملية التعليمية والبحث العلمي، كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر ع ٥، ٢٠٠٤

٨. يسن عبد الرحمن قنديل، نظرة معاصرة للتربية العملية ودورها في إعداد معلم المستقبل، مجلة، التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة العشرون، العدد التاسع والتسعون، ١٩٩١.

المواقع والروابط الإلكترونية :

١. خالدة عبد الرحمن شتات: تعليم اللغة العربية بواسطة الحاسوب في الصفوف الأربعة الأولى، المواقع والمأمول، الرابط:
www.majma.org.jo

٢. دخيل الله بن محمد الدهماني: المُدْخَل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام، الرابط:
https://uqu.edu.sa

٣. رضا مسعد السعيد: آليات البحث التربوي بين الخطية والمنظومية، قدم البحث في أعمال المؤتمر الرابع للمدخل المنظومي في التدريس والتعلم، دار الضيافة، جامعة عين شمس ٣-٤ إبريل ٢٠٠٤ ، الرابط:
http//:mbadr.net/

٤. عبد الله بوقصة: تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقاربة تأويلية، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، الرابط:
http//:www.univ-chlef.dz

٥. نادر مصاورة: طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء التربية الحديثة، الرابط:
www.qsm.ac.il

المراجع الأجنبية :

1. Michael Dertonzos، Comment Les nouvelles technologies vont changer notre vie? (Paris، Calman-Levy، 1999)، pp. 80-85
2. Whitehead.A، Modes of Thought (1938) The Free Press، New-York،1978،P110
3. Williams، B(1995) The Internet for Teachers، Foster City CA;IDG Books Worldwide

تعلّميّةُ اللّغةِ العربيّةِ وتعليمُها في البحرين: المنظورُ المنهاجيُّ، والواقعُ التّعليميُّ

الدكتور صابر محمود حسن الحباشة(*)
والأستاذ المبرّز محمّد أحمد يوسف المومنيّ(**)

(*) اختصاصي مناهج اللغة العربية (سابقا) بإدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين

(**) المحاضر بكلية البحرين للمعلمين جامعة البحرين

١. مدخل تاريخيّ عامّ :

يمكن الحديث عن تعليم اللّغة العربيّة في البحرين في المدارس النّظاميّة، في العصر الحديث انطلاقًا من سنة ١٩١٩ تاريخ تأسيس مدرسة «الهداية الخليفية»، وقد اعتمدت المدرسة الرسمية، في بادئ الأمر، مقرّرات أزهريّة، ثم تم توطين المقرّرات وإضفاء طابع خليجيّ عليها، من خلال إقرار «القدر الخليجيّ المشترك» في مختلف مراحل تدريس اللّغة العربيّة الابتدائيّة والإعداديّة والثانويّة.

وفي مساق متوازٍ مع التعليم النّظاميّ العامّ، ظلّ المعهد الدّينيّ (السُّنِّيّ) يُدرّس اللّغة العربية في المرحلة الإعداديّة والثّانويّة مقرّرات أزهريّة، في حين أنّه تم توحيد مقرّرات المرحلة الابتدائيّة لتكون مطابقة لمقرّرات التّعليم العموميّ في سائر مدارس وزارة التربية والتعليم.

أمّا المدارس الخاصّة، فوضعُ تدريس اللّغة العربيّة يحتاج إلى تحسين، ولا سيما تلك التي تعتمد مناهج إنجليزية (بريطانيّة أو أمريكيّة أو هنديّة...) [1]،

---

(١) أشار محمد جابر الأنصاري إلى محاذير "حلول اللّغة الإنجليزية محلّ اللغة الوطنيّة للبلاد، وهي اللّغة العربيّة، حلول تلك اللغة الإنجليزية في التكوين اللّغوي والذهني والقيمي للطالب البحريني واجتثاثها للغة العربية وليس التعايُش والتفاعل الخلاق معها. فاللّغة ليست مجرّد ألفاظ وجُمل لكنها أفكار ومضامين وقيم وثقافة وحضارة ونظرة إلى العالم والحياة والكون، وعندما يفتقدُ الإنسانُ لغتَه يفقدُ كل هذه الأشياء مُجتمعةً". انظر مساهمته "إشكالية التكوين الوطني بين التعليم العام والتعليم الخاص (محاذير المستقبل)"، مركز البحرين للدراسات والبحوث، المنامة، ١٩٩٨، ص ص١٨-١٩. واقترح الأنصاري بعض الحلول من ناحية المضمون، من بينها وضع منهج محدد "لمادة اللغة العربية ونصوصها ونماذج من أدبها القديم والحديث بما في ذلك أدب البحرين وثقافتها". (المرجع نفسه، ص٢٥) مثلما اعتبر أن "المدارس الوطنية البحرينية مؤهلة (..) بحكم مستواها التعليمي المتطور أن تقدّم نموذجًا راقيًا لتعليم اللغة العربية والحضارة الإسلامية (...)" (المرجع نفسه، ص٢٣).

وبعضُ تلك المدارس يعتمد مقرّرات اللّغة العربيّة المعتمدة من قبل وزارة التربية، والبعضُ الآخرُ يعتمد مقرّرات أخرى بعضها لبنانيّ، أو أردنيّ، أو سعوديّ لشركات متخصّصة في تأليف الكتب المدرسيّة وطباعتها، ولكنها جميعًا تخضع لمراقبة وزارة التربية والتعليم، ممثلةً في إدارة المناهج وإدارة التعليم الخاص، من حيث اعتماد تلك المقررات، أو طلب تعديلها إن قدّرت الوزارة أنها لا تتوافق وسياسة الدولة التعليمية أو لا تستجيب للقيم الوطنية والخليجية والعربية والإسلامية.

وقد شهدت مقرّرات اللغة العربية تطويرًا منذ العام الدراسيّ ٢٠٠٧/٢٠٠٨، شمل المقرّرات المعتمدة في تدريس موادّ اللغة العربية للمرحلة الثانوية بمختلف مساقاتها، وشهدت الكتب التي تمّ تعهيدها لشركة خاصّة، بعد مناقصة استجابت فيها للمعايير التي وضعتها إدارة المناهج في وزارة التربية، فتمّ اعتماد هذه الكتب في نسخ تجريبية، ثم تمّ تعميمُها شيئًا فشيئًا.

والملاحظ أنّ هذه المناهج المعتمدة من قبل وزارة التربية في تدريس اللغة العربية للمرحلة الثانوية قد عرفت ردود فعل مختلفة: فمن المتخصّصين في هندسة المناهج من اعتبر أنّها نقلة نوعية من حيث الجودة محتوًى وشكلًا، بل إنّ بعض تلك المقرّرات أضحت مرجعًا للتّدريس في كلية البحرين للمعلّمين. ومن المعلمين من وجد أنّها قفزة هائلة حرقت مراحلَ، كان ينبغي التمهّل في التدرّج فيها، لأنّ المعلمين والطلبة لم يتعودوا مثل هذه المناهج، من حيث الرؤية والطرح، والخطاب البيداغوجيّ. ومن الخبراء التربويّين من اعتبر أنّ إصلاح المناهج يبدأ من الأسفل إلى الأعلى لا من الأعلى إلى الأسفل، فالأَوْلى أن يبدأ الإصلاح من المرحلة الأساسية بشقّيْها الابتدائيّ والإعداديّ، قبل مرحلة التعليم الثانويّ. فتلك المراحل الأساسية تمثّلُ التمهيد الحقيقي والصحيح لتلقّي مناهج متطوّرة، وتُمكّنُ من تحقيق أهدافٍ تربويّة مسطَّرة بنجاح، في المستويات العليا. فالطالب الذي يعتمد المناهج التقليدية في المرحلة الأساسية، ثم يُلقى في حوض المقرّرات الجديدة للتعليم الثانوي، سيجد

نفسه في خضمٍّ لم يتعوّد خَوْضَه، وكذلك الأمر بالنسبة إلى المعلّم الذي لم تقع تهيئتُه ليصل إلى إحكام التعامُل وحُسن التعاطي مع تلك المقرّرات الجديدة، التي لم يدرس مُقارباتها في حياته الجامعية، ولم يتمّ تأهيلُه عمليًّا ليكون منفِّذًا لها بنجاح.

٢. اكتسابُ العاميّة وتعلُّمُ الفصحى: مبحثُ الأمومة اللّغويّة المُشَاغِبُ.

تندرج اللّغة العربيّة ضمن ما يسمّى في الأعراف اللسانيّة باللّغات التأليفيّة أو الإعرابيّة، وهي اللّغات التي يعْمد فيها المتكلّم إلى تغيير أواخر الكلمات بحسب محلاّتها النحويّة أو بحسب العامل، وينجرّ عن هذا التغيير في العلامة الإعرابيّة تحوُّلٌ فونولوجيّ (صوتميّ)[1]، يلحقه تحوُّل دلاليّ، ويلحقهما بعد ذلك تحوُّل

(١) - ثمّة فرق بين الصوتيّات (phonetics) والصوتمية (phonology)؛ فالأولى تدرس الأصوات ومن فروعها دراسة أعضاء التصويت، ودراسة الخصائص الفيزيائية للأصوات، ودراسة جهاز السماع وفكّ شفرات الأصوات، أمّا الثانية (أي الفونولوجيا أو الصوتمية) فتدرس الفونيمات في علاقتها بالمدلولات: إنها تهتمّ بالدراسة اللسانية للوحدات التمييزية للسان، مثلما تدرس التنغيم (مدّة التصويت، كثافته، لحنه). لمزيد التوسّع: انظر:

La phonétique et la phonologie, website:
http://www.linguistes.com/phonetique/phon.html

لكن الباحثين في تعليم اللّغات يتحدّثون عن «الوعي الفونولوجيّ» الذي ينبغي أن يُغرس لدى طلبة مرحلة الروضة، قبل الدخول إلى المرحلة الابتدائية في المدارس النظامية (وهو الأمر المفقود، في روضات الأطفال في البحرين، الأمر الذي يدعو بإلحاح إلى تفعيل فكرة إيجاد نظام تعليمي رسمي تقرّه وزارة التربية في البحرين لتعميم منهج لتهيئة الأطفال لدراسة اللغة العربية في مرحلة ما قبل الدخول إلى المدرسة، بطريقة علميّة مضبوطة، ولا يُترك الحبل على الغارب لاجتهادات بعض المعلّمات. لا سيما أنّه يمكن تجنُّب تبعات ضعف مستوى عموم الطلبة في اللغة العربية، واستباق الحلول ابتداءً من مرحلة الروضة، عبر تشخيص الواقع وابتكار الحلول المناسبة، قبل فوات الأوان، واتّساع الخرق على الراقع. نحن بإزاء إمكان تدارُك الضعف الجليّ التي تسجّله المدارس البحرينية الحكومية منها، ولا سيما الخاصّة، في تحصيل اللغة العربية. هذا الضعف يعود لأسباب مختلفة: منها ما يتعلق بنمط الحياة، ومنها ما يتصل بتكوين معلّمات رياض الأطفال، ومنها ما يرتبط=

تـداوليّ. وقـد نبّه الزّجّاجيّ منـذ القِدَم إلى هـذه القضيّة، إذ أفـرد بابًا للقول في الإعـراب والكلام أيّهمـا أسبق، أبان فيه عـن معايير هذه الأسبقيّـة، ليخلُص إلى أنّ الإعـراب «عَرَضٌ دَاخِلٌ في الكلام لمعنى يُوجِدُه ويَـدُلُّ عليه»[1]. وقدّر أنّ ظاهرة الإعراب إنّما نشأت مع نشوء اللّسان العربيّ، واستقلاله مُعجَمًا وتركيبًا عن سُلالته السّاميّـة، مفنِّدًا قولَ القائلـين بغير ذلك: «فإن قال: فأخبروني عن الكلام المنطوق به الذي نَعْرِفُه بيننا، أتقولون إنّ العرب كانت نطقت به زمانًا غير مُعْرَب، ثمّ أدخلت عليـه الإعراب، أم هكذا نطقت به في أوّل تبلبل ألسنتها، قيل له: هكذا نطقت به في أوّل وهلة، ولم تنطق به زمانًا غيرَ مُعْرَبٍ ثمّ أعربَتْه»[2].

= بالمستوى الاجتماعي (الأمثلة على ذلك كثيرة، منها: قضاء الأطفال وقتًا طويلًا مع خَدَم لا يتكلّمون، في معظم الأحيان، العربية (حتى العامّيّة)، أصول الكثير من المقيمين، وعدد مـن المواطنـين غير العربية، سـواء أكان ذلك من جهة أحد الأبويـن أم من جهة كليهما، تنـوّع ألسُن الجاليات الوافدة، ...)، بالإضافـة إلى أنّ سنّ الطفل في الروضة (بين ٤ و٦ سنـوات) هي الفترة الذهبيّة لاكتساب اللغـات، مثلما يُجمع على ذلك علماء نفس الطّفل وعلـم النفس التّربـويّ واختصاصيّو علوم التربية. وبالنسبـة إلى تعليم اللّغات، ولا سيما اللّغـة الرّسمية (وهي العربية، في سياق الحال) يُفترض أن يتمّ العمل في مرحلة الروضة على أصوات الكلام مقاطعَ وأصواتًا، وعلى استخراج المبدأ الذي يحكم النظام الألفبائيّ، بحيث يكون الطالب، في نهاية مرحلة الروضة، وفي مستهلّ المرحلة الابتدائية، قد اكتسب القـدرة على تمييز الأصـوات، وتمييز مقاطع الكلام المنطوقـة، وتمكّن من معرفة مقطع واحد في أقوال مختلفة، وتبيّن موافقة كلمة القول القصير شفويًّا وكتابةً، وتمكّن من ربط العلاقة بين الأصوات والحروف. لمزيد التوسّع: انظر:

Sylvie Descazaux : Qu'est-ce que la conscience phonologique ?
Website:
http://www.acbordeaux.fr/ia40/fileadmin/pedagogie/circonscriptions/T/Animations_pedagogiques/Documents/compte_rendu_animation_du_14-01-09.pdf

(١) أبـو القاسـم الزجّاجـي: الإيضاح في علـل النّحو، تحقيق مـازن المبـارك، دار النّفائس، بيروت، ١٩٨٢، ص٦٧.

(٢) – المصدر نفسه. ص ٦٩.

غير أنّ اللّغة العربيّة قد حاق بها ما حاق ببقيّة اللّغات، أي الانسلاخ من الطّور الإعرابيّ التأليفيّ إلى طور تحليليّ، عبر تواريخ متفاوتة في الزمن بحسب ضغط التّاريخ والأحداث والحاجات المتجدّدة إلى التّواصل، فظهرت الدّوارج أو العامّيّات التي حلّت محلّ الفصحى/الفصيحة في التواصل والتعبير عن الحاجات، وقد طال هذا القانونُ ألسنةً أخرى كاللاتينيّة مثلًا.

ولقد سبق أن نبّه ابن خلدون إلى هذا الأمر منذ القدَم، إذْ أشار إلى أنّ «لغة العرب لهذا العهد مستقلّةٌ مُغايِرةٌ لِلُغَةِ مُضَر وحمير»[١]، وأضاف: «ذلك أنّنا نجدها في بيان المقاصد والوفاء بالدلالة على سنن اللّسان المضريّ، ولم يفقد منها إلا دلالة الحركات على تعيين الفاعل من المفعول، فاعتاضوا منها بالتقديم والتأخير وبقرائن تدلّ على خصوصيّات المقاصد».[٢] إنّ حديث ابن خلدون في أمر اللّغة، منذ سبعة قرون قرون تقريبًا، كان إيذانًا بالبحث في كيفيّات اضطلاع العامّيّات بأداء وظيفة التواصل دون رفض الأصل الفصيح الذي بَقِيَ مقصورًا على الإدارة ومؤسّسات الدولة والتعليم بالمؤسسات الدينيّة في ذلك التاريخ. ولنا أن نتساءل الآن عن قضيّة أشارت التصريحات الخلدونيّة إليها، وهي قضيّة الازدواج اللّهجيّ (Diglossia)[٣]. وهذا مبحث أساسيّ في اللّسانيّات الاجتماعيّة (Sociolinguistics). ولا تعنينا المسألة داخل الوسط الاجتماعيّ الكبير[٤]، بل يهمّنا الانتباه إليها ودراستُها من

---

(١) – ابن خلدون: المقدّمة، دار إحياء التّراث، (د.ت.)، الفصل الثّامن والثّلاثون.

(٢) – المصدر نفسه، ص ٥٥٥-٥٥٦.

(3) -Diglossia: a situation in which two languages (or two varieties of the same language) are used under different conditions within a community, often by the same speakers. The term is usually applied to languages with distinct 'high' and 'low' (colloquial) varieties, such as Arabic. Oxford Dictionary. Website: http://www.al-badyh.com/archive/index.php/t-15973-p-12.html

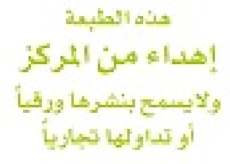
(٤) شخّص عبد الفتاح كيليطو طبيعة الازدواجيّة اللّغويّة في المغرب، على النّحو الآتي: «ربّما يمثّل المشكل الأساس للازدواجيّة اللّغوية في المغرب ف يهذا الاتّفاق المكتوم، في هذا =

خلال ملاحظة عيّنة اجتماعيّة مصغّرة (Micro society) هي المجتمع «الطلاّبيّ» في المرحلة الابتدائيّة، في مدارس مملكة البحرين.

لا تُعير الممارسات التي يعتمدها المعلّمون، لا سيّما في الحلقة الأولى من التعليم الابتدائيّ، عناية كبيرة بالزاد اللغويّ الطبيعيّ الذي يأتي الطالب الصغير مزوّدًا به إلى المدرسة. ومن المعلوم أنّ الطفل العاديّ يأتي إلى المدرسة مزوّدًا بلسان مكتملٍ معجمًا وتركيبًا ودلالةً، ولْنعدَّه، منذ الآن، دارجةً من الدوارج أو لهجةً من لهجات العربيّة التحليليّة التي انسلخت عن الأصل الإعرابيّ. ومن خصائص هذا اللّسان أن يمكّن المتعلّم الطفل من التعبير عن حاجاته تعبيرًا يستوفي شروط الصحّة التركيبيّة والإفادة المعنويّة، غير أنّ هذا اللّسان يُعدّ في عرف المدرسة عائقًا يَحُولُ دون اكتسابه الفصحى[1]. وربّما كان السبب في ذلك وقوع الفاعلين في مجال التربية (المعلّمون، اختصاصيّو المناهج، المشرفون التربويّون) تحت سطوة العبارة

= التّقبّل للفصل بين عالمين، وفي هذا التواطؤ السّلبيّ الذي يحول دون الاعتراف المتبادل، وهكذا، فإنّ الانطباع السّائد هو أنّنا لا نعيش وضعيّة الازدواج اللّغويّ، بقدر ما نعيش وضعيّةً يتساكن فيها شكلان للأحاديّة اللّغويّة». عبد الفتاح كيليطو: أتكلّم جميع اللّغات، لكن بالعربيّة، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنّشر، الدار البيضاء، ط.١، ٢٠١٣، ص١٧-١٨.

(١) يقول كيليطو: «كانت الفصحى، التي كنتُ أدرسُها في الوقت نفسه مع الفرنسية، مقصورةً أيضًا على المدرسة، على الكتاب. كنّا نتعلّمها من أجل قراءتها وكتابتها، مثل الفرنسية. رغم التقارب بين الدّارجة والفصحى، هناك اقتسام للوظائف: الدّارجة للتّواصل اليوميّ، أمّا الفصحى فمرتبطةٌ بالدّين والسّياسة، وبما هو نبيلٌ ورسميٌّ وفخمٌ. لأجل ذلك، فهي تبعث على الخوف بعض الشيء، خصوصًا أنّها تتحوّل بسهولة إلى لغة متخشّبة. لا يُتحدَّثُ بها، بل إنّ مناسباتا لتحدّث بها أقلّ من الفرنسية. وفي استطاعتنا أن نذهب حتّى الزّعم بأنّه بعيدًا عن بعض المناسبات، فمن المحرّم التّحدّث بها، وإلّا العُرضة للاستهزاء: فلا أحد، على سبيل المثال، قد يتجرّأ على استعمالها وهو يتسوّق ويقضي مهامّه اليوميّة». عبد الفتاح كيليطو: أتكلّم جميع اللّغات، لكن بالعربيّة، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنّشر، الدار البيضاء، ط.١، ٢٠١٣، ص١١.



التي تسيطر عليهم فكرة مشاغبة، هي كون الفصحى لغةً أُمًّا[١]، وهو أمرٌ يُناقض العلم منهجًا ومحتوًى. وبالرغم ممّا سبق يحرص الفاعلون في مجال التربية في البحرين- ونعني بالفاعلين جمهور المعلّمين والمعلّمات تحديدًا على إعمال طرائق مخصوصة في حصص اللغة العربيّة لا سيّما في مرحلة التعليم الابتدائي، كالنّقل/ أو الإنقال اللهجيّ[٢] في بابي المعجم والتركيب. ولقد كانت قضيّة القدرات اللسانيّة الطبيعيّة المكتسبة في وسط بيئيّ غير مدرسيّ، أو سابق للطور المدرسي وضعا لغويّا تواصليّا قائما في الصفّ، وهذا ما جعل القائمين على الشأن التربويّ يعيدون النظر

(1) " -Mother tongue: refers to the first language learned at home in childhood and still understood by the person at the time the data was collected. If the person no longer understands the first language learned, the mother tongue is the second language learned. For a person who learned two languages at the same time in early childhood, the mother tongue is the language this person spoke most often at home before starting school. The person has two mother tongues only if the two languages were used equally often and are still understood by the person. For a child who has not yet learned to speak, the mother tongue is the language spoken most often to this child at home. The child has two mother tongues only if both languages are spoken equally often so that the child learns both languages at the same time.", Statics Canada: Website:
http://www.statcan.gc.ca/concepts/definitions/language-langue01-eng.htm

(٢) - النقل اللهجي أو الإنقال اللهجي، ترجمة حرجة لعبارة Transposition Dida-lectale . وهو، في أبسط معانيه، انتقالٌ باللفظ من سجلّه (مستواه اللّغويّ) العاميّ إلى سجلّه (مستواه اللّغويّ) الفصيح، في البنية الإعرابيّة، أو في الأصوات التي تقوم عليها اللفظة، أو في المفردة ذاتها. وينبغي التمييز بينه وبين "التداخُل" بين الألسن (inter-férence) النّاجم عن اجتماع لسانَيْن لدى متكلّم واحد، مثلما لا ينبغي أن يُساوى بين الإنقال اللّهجيّ أداةً لتعليم العربيّة الفصحى، وبينَ اعتماد اللّهجة العاميّة، بشكل كاملٍ، في تدريس الفصحى، أو الرّكون إلى ضرب من تناوُب السَّنَن (alternance codique). طبعًا، من نافلة القول إنّنا لسنا في وارد عرْض أدبيّات المفاضلة بين الفصحى والعاميّة، ولا في مقام المنافحة عن اللّغة العربيّة الرّسميّة، بل ننبّه على أهمّيّة حُسن استثمار معارف الطّالب السابقة لضمان استيعابه للّغة العربيّة الفصحى بأيسر السُّبُل وأنجعها.

في كيفيّات الاستفادة من العاميّة البحرينيّة وتنويعاتها في تعليم الفصحى باعتماد إستراتيجيّتيّ الإنقال اللّهجيّ والتحديث السجلّي.

٣. فلسفة مناهج تدريس اللغة العربية :

أشار بعض الباحثين إلى تضرّر منزلة اللغة العربية في الأنظمة التربوية العربية تضرُّرًا ناجمًا عن «الخلط بين الغاية التاريخية والغاية الوظيفية من تعليم هذه اللغة، الأمر الذي حال بينها وبين أن تكون لغة حياة وتواصل بين الناطقين بها»[١]. ويعلّل هذا الخلط بكون «هذه النظم التربوية لم تفقهْ دور اللغة كقوة ضابطة للحراك الاجتماعي أو معبّرة عنه، وفاتها أن تدرك أن علوم اللغة وعلم النحو على وجه الخصوص ماهي إلا أدوات لتنظيم الفكر، وهي لا يمكن أن تؤخذ على أنها قوالب يُصبُّ فيها الفكرُ»[٢]. وقد اقترح الباحثان أن يتم تخيُّر النصوص اللغوية الداخلة في مناهج اللغة العربية لأنها تؤدي في نظرهما «دورًا متميّزًا في التدريب اللغوي والفكري للطلاب»[٣]. وقد ضبطا لهذه النصوص بعض الشروط الأساسية: إذ ينبغي أن تكون نصوص منهج اللغة العربية «خادمة لأغراض اجتماعية وقيمية معاصرة مثل التدريب على التفكير الناقد المحلّل، والتنشئة على الحرية، وتذوّق الجمال، وقيم التسامح وقبول الآخر»[٤] ويجب أن تكون تلك النصوص «وسيلة ليس إلى معرفة الماضي وحده، بل وإلى فهم الحاضر، حاضر الأمّة العربية والأمّة الإسلامية وحاضر العالم الذي يحيا فيه المتعلمون ومعرفة أعلام المفكرين ماضيًا

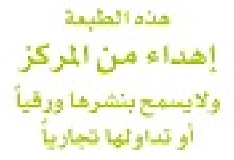
---

(١) – محمد بن جاسم الغتم ومحمد جواد رضا، رؤية وتجربة في الإصلاح التربوي من منظور خليجي: من ثبات التاريخ إلى ديناميكية الحياة – البحرين نموذجًا –، المنامة، مركز البحرين للدراسات والبحوث، ٢٠٠٣، ص٧٨.

(٢) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(٣) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(٤) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.



وحاضـرًا»[١]. مثلمـا تمّ التشديد على وظيفية النصوص المعتمدة في تدريس منهج اللغـة العربية، وعلى عدم الاقتصـار على النصوص الأدبية، بل ينبغي الانفتاح على النصوص العلمية والاقتصادية والسياسية الجيّدة.

ولاحظـت التوصيـات أن أسلـوب تدريـس اللغـة العربيـة «يجـب أن يكـون تواصليًّـا (communicative)»[٢]، وألّا يتـمّ التمسّك بالقواعد، بـل يكون «تدريس النحـو (عَرَضِيًّـا) بمعنى أن يتمّ اختيـارُ حُكْم أو أكثر من أحـكام النحو في النص المدرسـي وشرحـه ومناقشتـه في سيـاق النصّ الـذي ورد فيـه وجـلاء وظائفـه اللغويـة التعبيريـة في حدود ذلك النص مـن دون إغفال الجانـب الشكلي فيه مثل حركات الإعراب»[٣].

والواقـع أن هـذه الشروط الواجب اعتمادهـا في تأليف الكتـب المدرسية التي تُعتمـد في تدريـس اللغة العربية، مهمّـة ومنطقية، ولكن يحول بينهـا وبين أن تُنَزَّل على أرض الواقع، أو أن تتمّ الاستجابة لها بشكل إيجابيّ فعّال أمران: أحدهما عدم تهيئـة المعلّمـين، في عمومهم، لكي يحقّقـوا قفزة نوعية في طرائـق التدريس وطرائق النظـر إلى مـوادّ اللغة العربية، الآخـر نوعية الاختبارات الوطنيـة واختبارات النقل وصياغاتهـا المكرَّسـة التي تقوم على نمطية لا تقيس جوانـب المهارة والقيم والمعارف بطريقة وظيفية، بل وفق سبيل عتيقة في التقويم تقوم على الاستظهار وحفظ القواعد أكـثر مـن البراعـة التواصلية باللغـة العربية تحريـرًا ومشافهـةً. بـل إنّ بعض تلك الاختبـارات تكرّس التناظُر بين اللغة العربية واللغة الإنجليزيـة، على الرغم من أنّ الأولى هـي لغة رسمية بحسب الدستور، ولكن يتم التعامل معها في امتحان الاستماع،

(١) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(٢) المرجع نفسه، ص٧٩.

(٣) المرجع نفسه، ص٧٩.

وكأنها لغة أجنبية أو لغة ثانية، لا فرق بينها وبين الإنجليزية، في هذا الجانب[١].

٤. مقرّرات اللغة العربية بحسب مراحل التعليم[٢]:

٤،١. مميّزات مقرّرات اللغة العربية في المرحلة الثانوية:

تتميّز المقرّرات المعتمدة في تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية في مملكة البحرين بأنها تعتمد مقاربة البنائية بيداغوجيًّا، والمقاربة البنيويّة في تحليل النّصوص (مع تطعيمها بمناهج الأدب المقارن، وعلم اجتماع الأدب، والتحليل النفسي للأدب، في مواضع وسياقات تقتضي ذلك). غير أنّ اللافت أن الكتب التي وُضعت لتنفيذ هذه المقررات لا تُعلّم الطالب كيف يصطاد، بل هي تُلقي له السمكة مطبوخةً ولا تعلّمه حتى كيف يزدردها... فقد جاءت المحامل البيداغوجية مُثقلةً بالتحليلات والإجابات، من دون ترك الفرصة للطالب أن يُنتج بنفسه (اللهمّ إلّا إذا

(١) ثمة عوامل أخرى عديدة أخرى، يضيق المجال عن استعراضها، من بينها الافتقار إلى رصد علمي لحقائق تطوّر الواقع اللغوي في المجتمع، والاكتفاء بانطباعات ارتسامية أو باستقراءات ناقصة. وفي هذا السياق يشير بعض الباحثين نقلًا عن بعض المستشرقين إلى أنه "توشك أن تولد بعيدًا عن الفصحى التقليدية والعامّيّة المتضادّتين، عربيّةٌ فصحى حديثةٌ تنتمي بتطوّرها النحويّ إلى عائلة اللغات الغربيّة الثقافة". محمد جمال صقر، رعاية النحو لعروبة أطوار اللغة والتفكير. موقع الوراق: الرابط:
http://www.alwaraq.net/Core/ExLib/bookpage?book=40021&session=ABBBVFAGFGFHAAWER&fkey=2&page=1&option=1

(٢) سنُعنى بالمرحلتيْن الابتدائيّة والإعداديّة عنايةً خاصّة، وسنتوقّف عندهما بشكل أطول من التّعليم الثّانويّ لاعتبارات موضوعيّة، من أبرزها، أنّ المناهج والمقرّرات التي يتمّ تدريس موادّ اللغة العربية بواسطتها في المرحلة الثّانويّة، حاليًّا، هي حديثة العهد، نسبيًّا، ثمّ إنّ بعضها في طور المراجعة والتقييم، والبعض الآخر في مرحلة التنقيح والتصحيح، أمّا مناهج تدريس اللّغة العربية في المرحلتيْن الابتدائيّة والإعدادية ومقرّراتهما فتعودان إلى عدّة عقود، لذلك فهي أحقّ بصرْف العناية، وبذل الجهد للعمل على تجديدها وتحديثها بما يواكب العصر، ثمّ إنّه لا يُعقل أن يشمل التطوير (على الرغم من الملاحظات الواردة عليه) مرحلة دون سائر المراحل، بل الأولى أن يبدأ الإصلاح منذ مرحلة ما قبل المدرسة، لا بعد انتهاء التعليم الأساسيّ.

استثنينا كتب التمارين التي جُعلت رديفةً لكتب النصوص)، بل تتركه أمام «تُخمة» من النصوص المعالجة معالجةً تكاد تكون تامّةً، فكأنّ عنصر التشويق ومجال الابتكار وباب الاجتهاد يتمّ إيصادُه بطريقة الإشباع فوق الحدّ تلك.

٢,٤. مواصفات مقرّرات اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والابتدائية :

تعود الكتب المدرسيّة التي يتمّ تدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والابتدائيّة في مملكة البحرين بها إلى سنة ١٩٨٢م، وقد ضُمّمت تلك الكتب المعتمدة في تدريس اللغة العربية وفق طريقة كلاسيكية ضمن الاتجاه السلوكي.

تُعدّ مناهج اللّغة العربيّة للتّعليم الأساسيّ من أقدم المناهج وأطولها عمرًا من بين أجيال المناهج المختلفة المعمول بها في المنظومة التّربويّة البحرينيّة، ولقد وَسَمَ ضربٌ من الارتجال جيلا من المناهج القديمة التي أُلّفت في سياقه الكتب المدرسيّة قبل وثيقة المنهج، وذلك يكشف حقبة تربويّة كان فيها الكتاب المدرسيّ هو المنهج، حتّى أنّ تأليف وثيقة في المنهج تبقى حبيسة رفوف مكاتب الإدارة كاد يكون مجرّد تبرير أو سند يؤيّد الكتاب ويُكسبه مشروعيّة مفقودة[١].

وضمن طور أول، وفي مرحلة أولى كان معها في بدايته خفيًّا، لم تُدرك وحدة اللغة العربية للتعليم الأساسي حضوره إلّا حين أُعلنَت وثيقتان تضمّنت أولاهما أهداف تعليم اللّغة العربيّة للتّعليم الأساسيّ، وتضمَّنت الثّانية عرضا لخصائص سياق التّطوير «كونيًّا» ومحلّيًّا؛ لتقترح مجموعة من الحلول الفنيّة لعلّ أبرزها تبنّي مفهوم الكفاية سبيلاً لضمان تعليم يتناغم وحجم التعقّد الّذي صرنا نُعايشه في عالم اليوم. وفي مرحلة ثانية عُقدت فيها سلسلة من الاجتماعات انتهت إلى تحديد كفايات اندماجيّة نهائيّة ثلاث لمراحل التّعليم الأساسيّ الثّلاث؛ ليتوقّف العمل بعد ذلك فترة قادت إلى الطّور الثّاني من أطوار المراجعة[٢].

---

(١) نقلاً عن تقرير أعدّه الأستاذ سامي رحموني والأستاذ محمد المومني تشخيصًا لمنهج اللغة العربية المعتمد في المرحلة الإعدادية، في مملكة البحرين (غير منشور).

(٢) المرجع نفسه.

وقد حاولت إدارة المناهج خلال السنوات الخمس الأخيرة ٢٠٠٩/٢٠١٣ العمل على تغيير تلك الكتب، فانعقدت بإدارة المناهج اجتماعات مشتركة ومكثفة بين اختصاصيي مناهج اللغة العربية للتعليم الأساسي ولجنة تحليل كتب اللغة العربية، التي تمّ تشكيلها على مستوى وزارة التربية والتعليم، بتوجيه من الوكيل المساعد للتعليم والمناهج، وتناولت تلك الاجتماعات تحليل الكتب المدرسية للغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي، وإضافة الأنشطة والتمارين والأسئلة والأجهزة البيداغوجية الملائمة؛ إذ زاد اختصاصيو المناهج تلك الإضافات وبنوْها بالتوافق مع ملاحظات اللجنة. وقد اتضح أن مرئيات اللجنة المذكورة في ما يتعلق بالأخطاء اللغوية، لا تعدو أمورًا شكليّة ترتبط بقضايا خلافية، لم يكن للمؤلّفين الأصليين للمناهج أن يذهلوا عنها، وإنما هي اختيارات صائبة من بين بدائل أخرى ممكنة. هذه اللجنة التي تشكلت لتحليل الكتب المدرسية (٢٠١٢) اقتصر عملها على النظر في الكتب في حدّ ذاتها، من دون أن تكون منفتحة على تهيئة كتب المرحلة الإعدادية لتكون متوافقة مع كتب المرحلة الثانوية الجديدة المعتمدة، لذلك كانت تعديلات المقترحة من قبل اللجنة المذكورة، وعلى الرغم من فائدتها، لا تضمن سلاسة المرور ولا تحقّق الاسترسال المطلوب بين مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي، على النحو المرجوّ. ولقد مضى على اعتماد كتب المرحلة الإعدادية ثلاثة عقود من الزمان، فقد بدأ العمل بها منذ سنة ١٩٨٢، وقد حان الوقت لتغييرها، لذلك طالبت إدارة المناهج بالإذن في الشروع في تأليف وطني لكتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية تأليفًا يستعين بأفضل بيوت الخبرة التي تؤشّر إدارة المناهج – بحكم تعاملها مع كثير من بيوت الخبرة، وقدرتها على تقدير الأصلح منها – على نفاذها إلى عيون المعاصرة واقتدارها على الارتقاء بالكتب المدرسية شكلًا ومضمونًا (بما في ذلك اعتماد طرائق حديثة وبناء المنهج على نظريات تربية وتطبيقات تربوية ثبتت نجاعتها وظهرت فوائدها). وأعدّت إدارة المناهج جملة من المقترحات التي من شأن اعتمادها تحسين مستوى تحصيل اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. وتتلخّص تلك المقترحات في ما يأتي:

- إعداد اختبار تشخيصي يعدّ من أهم المنطلقات للبدء في أيّ عمل علاجي لمتدني التحصيل، ومن ثم تصنيف الصعوبات اللّغوية، ومنها القصور التركيبي والمعجمي والدلالي، والصعوبات القرائيّة والكتابيّة، ووضع حلول ناجعة لكلّ صعوبة.

- لتنمية الرصيد المعجمي واللغوي للطلبة نقترح برمجة مطالعة قصص رديفة للكتاب المدرسي.

- لتفريد التعليم وتصنيف الطلبة بحسب مستوياتهم التحصيلية، نقترح اعتماد أنشطة وتدريبات تستجيب للتمايز.

- لتهيئة استجابة أفضل للتعزيز اللغوي، نقترح تكثيف الاعتماد على الأنشطة الحاسوبية الإلكترونية التفاعلية.

- لتحسين الخط وزيادة الوعي بخصائص الحرف العربي وجمالياته، نقترح استمرار العناية بكراسة الخطّ، وذلك بإدراج أنشطة تعليميّة للتمييز بين الحروف صوتًا ورسمًا.

- لتركيز التفاعل الإيجابي مع مواد اللغة العربية وتركيز المهارات الأربع الرئيسية، نقترح مزيد الاعتماد على ألعاب تعليمية تستهدف إغناء الزاد المعجمي للطالب.

- التركيز على النطق الصحيح لمخارج الحروف، واستخدام أساليب التدريب المباشرة عن طريق الاستماع والرؤية البصرية والكتابة، وتصحيح خطأ الطلبة فوراً، مع مراعاة التنوع في أساليب التدريب وربط الإملاء مع باقي فروع اللغة والعلوم والعمل على استخدام مفردات من بيئة الطلبة وتوظيفها، بالإضافة لممارسة التدريب بشكل دائم ومستمر خلال المرحلة الأساسية من الصف الأول إلى السادس الابتدائي. كذلك

تفعيل مشروع فكرة الإملاء اليومي في علاج الضعف الإملائي، فضلاً عن التعاون مع المدرسة ومتابعة توظيف المعرفة التي تحصل على الطلبة في البيئة التي يعيشون فيها.

- وسائل تعلمية مناسبة مثل: بطاقات تعليمية، مكعبات، لوحات تحدّث، ملصقات، صور واضحة وكبيرة.

٣٫٤. مقررات اللغة العربية في المعهد الديني (المرحلة الإعدادية): مقارنة

نقف على بعض الملاحظات المقارنية التي من شأنها توضيح صورة التقارب والتشابُه بين مقررات اللغة العربية في التعليم النظامي، في المدرسة البحرينية، وبين مقررات اللغة العربية في التعليم الديني، وفق النظام الأزهري:

- الخطّة الدراسية لمواد اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بالمعهد الديني في مملكة البحرين تعادل الخطة الدراسية للغة العربية في المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية، إذا رُوعيَ تعزيز دروس النحو، حيث إنّ عدد حصص النحو في المعهد الديني في هذه المرحلة لا يتجاوز ثلث عدد حصص النحو في المعاهد الدينية الأزهرية. (انظر الجدول المرفق، والتحليل المصاحب له).

- الكتب الدراسية لمواد اللغة العربية في هذه المرحلة مؤلَّفة محلّيًا في البحرين، ومقاربتها تتباين مع المقاربة الأزهرية، من حيث اعتماد المنهج التكاملي والمقاربة بالكفايات والنحو الوظيفي، في حين أنّ الطرائق المتوخّاة في المعاهد الأزهرية تنحو نحو أساليب أخرى. (لا نجزم بالأمر، لعدم توافر الكتب المدرسية والتطبيقات التربوية لنُعاين الأمر بشكل مباشر).

المواد الدراسية	المعهد الديني			مجموع الحصص	المعاهد الأزهرية			مجموع الحصص	النسبة المئوية للزيادة	النسبة المئوية للنقص
	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث		الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث			
النحو	١	١	١	٣	٣	٣	٣	٩		٪٧٣
الصرف					–	١	١	٢		
الإملاء	١	١	–	٢	١	١	١	٤		٪٢٥
الخط					١					
الاستماع	١	١	١	٣	١	١	١	٣	–	–
المطالعة والنصوص (القراءة)	٢	٢	٢	٦	–	–	–	–		٪١٠٠
الإنشاء (التعبير)	١	١	١	٣	١	١	١	٣	–	–

نـودّ الإشارة إلى عدد الحصص في فـروع مادة اللغة العربية في المعهد الديني يبلـغ ٦ حصـص أسبوعية، أمّـا في المعاهد الأزهرية فهي ٨ حصـص. ونلاحظ أنّ موضوعـات التعبير في المعهد الديني ترتبط وثيق الارتباط بطبيعة المحاور القرائية المدروسة.

٤،٤. دراسة حالة:

نظـر بعض الباحثين في دروس النحـو الواردة في كتاب اللغـة العربية، الجزء الأول، للصـف الثالـث الإعـدادي، واستخلصوا أنّ الجـودة في تعلّم اللغـة العربية وأحكامهـا لا تتحقّـق إلا بإدراك «المفاهيم» المستبطنـة في الأحكام اللغوية، ذلك أن علم النحو مثلًا لا يعيّن كون الكلمة فاعلًا أو مفعولًا وإنّما يعيّن ذلك إدراك المتحدث ومتـى مـا استقر في ذهن المتحدث كونها فاعلًا أو مفعولًا جـاء دورُ النحو بأن يذكر

الصـوت الـلازم الذي يُوضع على آخر الكلمة»[١]. ولعـلّ في ذلك إشارة ضمنية إلى «النحـو الطبيعـيّ»، في تأسيسه للنحـو الصناعيّ، ووجوب بناء مناهـج تعليم اللغة العربية علـى تغذية النحو الطبيعي وحُسن استثماره، عـبر قراءة مسترشدة للنحو الوظيفي الذي يصلح مدرسيًّا انطلاقًا من مقاربة تعتمد اللسانيات التطبيقية.

غير أنّ الناظر في مجمل كتب اللغة العربية المعتمدة في البحرين، يلاحظ أنها، على الرغم من قيامها على محاولات التيسير وتخفيف الجانب القواعدي، والتعويل علـى الاستعمال، فإنهـا لم تَخْلُ من النظـرة السكونية للنحو، بوصفـه آلةً خارجيةً (تركيبيـة، إعرابية) لا باعتباره منظومةً لعقْل المعنى وإدراك الدلالة. بل إنّ دروس النحو ما تزال تفتقر إلى العناية بالتمييز بين النوع والوظيفة[٢].

---

(١) محمد بن جاسم الغتم ومحمد جواد رضا، رؤية وتجربة في الإصلاح التربوي من منظور خليجـي: من ثبـات التاريخ إلى ديناميكية الحياة – البحريـن نموذجًا –، المنامة، مركز البحريـن للدراسات والبحـوث، ٢٠٠٣. انظر: القسم الرابع: مشـروع قياس التحقّق من جودة التحصيل الأكاديمي لتلاميذ التعليم العامّ في مملكة البحرين، ص١٢٩-١٤٤.

(٢) فجُملة من قبيل: (فوق الغُصن عصفورٌ) تُعرب مدرسيًّا كالآتي:

- **فوق: ظرف، وهو خبر مقدّم**
- **الغصن: مضاف إليه**
- **عصفور: مبتدأ مؤخر.**

والحـال أنّ (فـوق الغصـن): مركّب إضافيّ، وظيفتُه خـبر مقدّمٌ. فالإعراب المعتمـد لا يعتدّ بعنصريْ المركّب الإضـافيّ على مسـتوى واحد؛ إذ يمثّلان معًا وظيفة الخبر. ولعلّ اعتماد أسلوب التحليل وفق تقنيـة الصـناديق أو التشـجير من شـأنها أن تسـاعد على بيان هـذا الفرق بين النـوع والوظيفة، لأنّ إدراك الفـرق بـين الأمريْـن، من شـأنه أن يرقّي الوعي النحوي ويُضـفيَ فهمًا أدقّ وأوضـح للإسـناد وللفضلة في الجملة:

<table>
<tr><td>فوق</td><td>الغصن</td><td>عصفور</td></tr>
<tr><td>مضاف</td><td>مضاف إليه</td><td rowspan="2">مبتدأ مؤخر</td></tr>
<tr><td colspan="2">مركب إضافي: خبر مقدّم</td></tr>
</table>

فهذا التمثيل للمركّبات ولمكوّنات الجملة أوضحُ وأدقّ.

٥. في الخلفيّات النّظريّة: من السّلوكيّة إلى البنائيّات:

يطرح الحديث عن الخلفيّات النّظريّة الكامنة وراء الاختيارات البيداغوجيّة والتعليميّة (الديداكتيكيّة) المعتمدة في تعليم اللّغة العربيّة إشكاليّة المناويل التّعليميّة والتّجارب العالميّة في إعداد النّاشئة وتعليمها التي تناوبت على المدرسة البحرينيّة في تعليم اللغات واللغة العربيّة على وجه التخصيص، بطريقة جعلت المؤسّسة التّربويّة الحديثة تكاد تكون على الرغم من قصر عمرها اختزالًا عجيبًا لتاريخ المدرسة الحديثة في العالم كلّه. وهذه الصّورة، وإن عدّها بعضُهم شهادةً على حرص المفكّرين وصنّاع القرار التّربويّ على إرساء مناويل معرفيّة-تنمويّة، فإنّها عند آخرين اقتضاءٌ منطقيٌّ وضرورةٌ حضاريّةٌ فرضهما واقعُ التغييرات المتسارعة في مجال التربية والتعليم على الصعيد العالميّ.

إنّ مثل هذا الإدراك يحقّ لنا - بشيء من التّجاوز- أن نعدّه حدثًا فارقًا في تاريخ التّربية والتّعليم في البحرين؛ إذ انفتح معه عهد تربويّ جديد ومرحلة جديدة حاسمة في مسارات التّأسيس التّربويّ فرضت مجموعة من الأسئلة الّتي قادت إلى إعادة النّظر في مفهوم التّربية والتّعليم، وفي موقعهما من إدارة الموارد البشريّة، ومن ثمّ في مفهوم مناهج التعليم وآليّات تصميمها باعتبارها الوجه الفنيّ الفعّال في هندسة خبرات التعلّم وتحويلها إجرائيًا إلى فرص تعلّم تيسّر للمتعلّم امتلاك الخبرات الّتي أوكلت السّياسة التّربويّة إلى خبراء المناهج أمر تصميمها وأجرأتها وتفعيلها بترجمتها إلى كتب مدرسيّة وخطاطات دروس وأدوات تقويم وتقييم.

ولمّا كان تعليم اللّغة العربيّة في صميم خبرات التعلّم الموكولة إلى المدرسة الوطنيّة المؤتمنة على تنمية رأس المال الرّمزيّ للمجتمع، فإنّ الأسئلة الّتي طُرحت على المنظومة التّربويّة في المملكة تكتسب قيمة مضاعفة لأسباب لعلّ أهمّها:

- منزلة اللّغة العربيّة منهما لغةً رسميّةً مهيمنةً تحمل في ذاتها مكوّنات الشّخصيّة الثّقافيّة والحضاريّة لذات المتعلّم، وهي مكوّنات تجعل تعلّم هذه اللّغة اكتسابًا لمقوّم رئيسيّ من مقوّمات الهويّة الوطنيّة.

- واقـع تعليم اللّغة العربيّة، وقد ظلّ في وجـه من وجوهه يشكو وهنًا هيكليًّا يُفسِّر تواضُع مخرجات التعلّم وعجز المتعلّمين حتّى في مستويات عليا عن التّواصل السّليم باللّغة العربيّة الفصيحة.

- التحـوّلات الهيكليّـة التي نعيش على إيقاعها في عـالم اليوم، والّتي جعلت اللّغـة العربيّـة مستهدفة في عقر دارها؛ لتتعالى أصـوات من هنا وهناك تتنـادى إلى التّركيز أكثر في تعليم اللّغـات الأجنبيّة؛ لأنّ اللّغة العربيّة قد باتـت لغة محتضـرة بعيدة عن الواقع، أو إلى تيسير هـذه اللّغة سواءً من خـلال التملّص من علامات الإعراب أو اختزالها واختصارها والتّخفيف من وطأتها[1]؛ أو من خلال إعادة النّظر في طرائق تعليم اللّغة العربيّة.

- حاجة المتعلّم إلى تملّك ناصية الكفاية التّواصليّة في لغته الأمّ؛ ليتمكّن من ابتناء السّكيمات[2] Schemes الذّهنيّة والمعرفيّة اللاّزمة لنموّه ذاتا قابلة للتعلّـم قادرة عليه[3]، وتحصيل المناويل البانيـة للكفاية التّواصليّة كفاية مركزيّـة أفقيّـة تتأسّس من خلالها وعبرها جلّ كفايـات التعلّم والحياة، إن لم نقل كلّها.

---

(١) -إبراهيم أنيس: من أسرار اللّغة، مكتبة نهضة مصر، ط.٥، ١٩٦٢، ص ٢٠٣.

(٢) - ترجـم عبـد القادر الفاسي الفهري Schema بـ"خطاطـة". اُنظر: اللّسانيّات واللّغة العربيّـة، ط. ٤، دار توبقـال، الـدّار البيضـاء، ج٢، ص٢٦٦. ونسج علـى منواله باحثون كُـثر، منهـم: عبد الجبّار بن غربيّـة، مدخل إلى النّحـو العرفانيّ، كلّيـة الآداب والفنون والإنسانيّـات بمنّوبـة ومسكيلياني للنّشـر، تونس، ٢٠١٠، صـ ١٤٨. وترجم توفيق قريرة المصطلح بـ"شـكل" اُنظر: العرفانيّ في الاصطلاح النّحويّ العربيّ، كلّية الآداب والفنون والإنسانيّات منّوبة، تونس ٢٠٠٧، ص ١٩٨. أمّا إدريس الخطّاب فقد ترجم المصطلح بـ" خطاطة". انظر ترجمته لكتاب فرنسوا راستيي، فنون النصّ وعلومه، دار توبقال للنّشر، ط.١، ٢٠١٠، ص٣٦٧.

(٣) - يُراجـع في هـذا مقـالا تعلّـم (Apprentissage) وسكيمـة (Schème) في دائـرة المعارف الكونيّة (Encyclopaedia Universalis).

- حاجة مناهج اللّغة العربيّة إلى مراجعة جذريّة وشاملة[١] تجعلها مواكبة للتغيّرات المتسارعة الّتي نعيشها في عالم اليوم، مستجيبة للتحدّيات المطروحة على حقلي التّربية والتّعليم عامّة ومجال تعلّم اللّغة العربيّة خاصّة.

- حاجة الجهود التّطويريّة إلى إطار منهجيّ عامّ ينتظمها؛ لتقترب قدر المستطاع من مقتضيات الإجراء العلميّ الصّارم فتبتعد عن منطق الأهواء أو الاجتهادات الشّخصيّة العصاميّة التي وإن حرّكتها سلامة النّوايا فإنّها بحكم غياب إطار مرجعيّ تستند إليه ويوجّهها قد تخطئ الوجهة فتجني على تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها بدلا من خدمته والنّهوض به.

- حاجة الممارسات التّعليميّة التّعلّميّة وطرائق تعليم اللّغة العربيّة إلى موجّهات فنيّة ترتقي بالعمليّة التّعليميّة إلى حدّ من التّمهّن أو الاحترافيّة يُعدّ ضروريًّا في ظلّ تنامي الدّعوة إلى تبنّي الجودة عنوانا للخدمات التّعليميّة الّتي على المؤسّسة التّربويّة تأمينها لحرفائها ومرتاديها.

إنّ هذه الأسباب، وإن كانت غيضا من فيض، فإنّها مُوَجِّهٌ منهجيٌّ دفع الدول

---

(١) - إذا كانت مناهج اللّغة العربيّة في تونس قد روجعت مرّتين على الأقلّ في العشريّتين الأخيرتين (المراجعة الأولى كانت بعيد إصلاح ١٩٩١ الّذي أقرّ منظومة التّعليم الأساسيّ وفعّل بيداغوجيا الأهداف سبيلا تعليميّا، والمراجعة الثّانية كانت بعيد صدور القانون التّوجيهي للتّربية والتّعليم عام ٢٠٠٢ وفيها تمّ اعتماد المقاربة بالكفايات منوالا تصميميّا يترجم التصوّرات البنائيّة لحدث التعلّم)، فإنّ مناهج اللّغة العربيّة في مملكة البحرين قد ظلّت على حالها زمنا طويلا كبُر معه المتعلّمون وعامر وأمل بطلا كتاب الصفّ الأوّل الابتدائيّ ثابتان لا يتزحزحان، ولم يشمل التّغيير فعليًّا إلّا مناهج المرحلة الثّانويّة الّتي شهدت جيلا جديدا من الكتب المدرسيّة والمناهج قم في ظاهره على المقاربة بالكفايات، وقد سعت إدارة المناهج في مملكة البحرين إلى مراجعة منهج التّعليم الأساسيّ وتمّ تصميم منهج جديد رُكن في رفوف المكاتب ولم يُفعّل إلى حدّ اللّحظة.

إلى التّفكير الجادّ في البحث عن إطار مرجعيّ تحتكم إليه عمليّات تصميم مناهج تعليم اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها؛ ليكون ذلك عنوان انخراط فعليّ في حداثة تربويّة تُعدّ ضروريّة لاسترجاع الثّقة المفقودة بالمدرسة وأدوارها ومخرجاتها، ولضمان سلامة تحقّق الواجب الحضاريّ الموكول إلى المؤسّسة التّربويّة في ظلّ عالم بات يُخشى فيه على ضياع اللّغة العربيّة عصبِ الهويّة العربيّة الرّئيس وعمادِ معمارها وحضورها في العالم.

فكان أن أن عملت مملكة البحرين على تطوير نسختها الوطنيّة من بيداغوجيا الأهداف لتُلبسها بُعدا بنائيّا يجعلها أقرب إلى المقاربة بالكفايات. ولقد أدركت المدرسة البحرينيّة وأهلها القائمون على أمرها حاجتها إلى إطار مرجعيّ ضابط لعمليّات تطوير المناهج وأدركت بنسب نجاح متفاوتة حدّ المنهج تصميما منظوميّا لخبرات مُقترحة للتعلّم قد تُبَلَّغُ كلّها أو تُبلغ جزئيّا في ضوء عمق التّكامل بين آليّات تصميم المنهج وطرائق التّدريس وأداء المعلّمين والمتعلّمين الّذي يُعدّ في النّهاية الضامن الحقيقيّ الأوحد لسلاسة التحوّل التعلّمي من المعرفة العالمة إلى المعرفة المتبقّية[1] . فكان أن وضعت نُسختها الوطنيّة من تصوّراتها التّعليميّة لطرائق تعليم

(١) - نشير هنا إلى المنوال التعلّميّ (Didactique) الّذي رسم لنا طرائق التحوّل من المعرفة المرجعيّة إلى المعرفة المدرسيّة وفقا للتصوّر الآتي:
المعرفة العالمة (المعرفة العلميّة خارج المدرسة كما تشكّلت في مختبلرات البحث والجامعات...) Z المعرفة القابلة للتعلّم (المعرفة المستجيبة لمقتضيات التعلّم في المقام المدرسيّ والصّالحة لأن تُحوَّل إلى مادّة مدرسيّة) Z المعرفة المصوغة في مناهج/برامج (المعرفة المُعالجة تعلّميّا بالقطع والتّخفيف والدّمج وإعادة التّرتيب حتّى لا تتعارض مع العلم المرجعيّ ومع حاجات المتعلّم وخصائصه النّمائيّة، وباستنباط أساليب نقلها تعليميّا بغية تحويل المفاهيم العلميّة التخصّصيّة المرجعيّة إلى مفاهيم مدرسيّة مبسّطة تحويلا يُعهد إلى خبرات المعلّم التّواصليّة ومعارفه) Z المعرفة المدرّسة (المعرفة كما تتشكّل في الصّفوف الدّراسيّة المختلفة، وهي وإن انتسبت إلى المعرفة المصوغة في مناهج فإنّها ليست بالضّرورة هي؛ لاختلاف المعلّمين والظّروف الحافّة بالعمليّة التعليميّة التعلّميّة) Z المعرفة=

اللّغة العربيّة لترتقي بالعمليّة التّعليميّة من حدود الممارسة الطّبيعيّة العفويّة[1] التي كانت إلى عهد غير بعيد محكومة بخلفيّة تعلّميّة معياريّة تبنيها اجتهادات فقهاء اللّغة وترى في حفظ قواعد اللّغة نحوا وبلاغة والتحكّم في أنساق اللّغة الشّكليّة غاية العلم وفي محاكاة كتّاب العربيّة الموهوبين غاية المنى، إلى حدود الممارسة القصديّة الواعية المخطّط لها في احترافيّة عالية واّتي وجدت في اللّسانيات الوصفيّة في طور أوّل واللّسانيات التّداوليّة والتّطبيقيّة بغيتها المنهجيّة في تصوّر جديد لتعليم اللّغة يسعى جاهدا إلى إكساب المتعلّم قدرة تواصليّة تستجيب لحاجاته إلى استعمال اللّغة ولطبيعة اللّغة حدثًا لسانيًّا تداوليًّا تحكمه نوايا التّواصل أيًّا كان شكلُ التّواصل ومقاماته[2].

= المكتسبة (المعرفة الحاصلة لدى كلّ متعلّم، وهي ليست بالضّرورة المعارف ذاتها عند كلّ المتعلّمين لأنّهم كيانات عرفانيّة ووجدانيّة واجتماعيّة مختلفة) Z المعرفة المتبقّية (هي ما يبقى من خبرات مدرسيّة لدى المتعلّم بعد مغادرته المدرسة أو بعد انتقاله من صفّ إلى آخر أو من فصل دراسيّ إلى آخر ومن درس إلى آخر).

يُراجع في هذا مقالات تعلّميّة/ تعليميّة (Didactique) وتعليميّة اللّغة الأمّ (Didactique de la langue maternelle) وتعليميّة الرّياضيّات (Didactique des mathéma-tiques) في دائرة المعارف الكونيّة (Encyclopaedia Universalis).

(١) - يُعدّ هذا المبدأ عماد فلسفة التّربية القائمة على الإقرار بهويّة التّعليم نشاطا ثقافيًا يروّض به الإنسان الطّبيعة، وميزة طبيعيّة تجعل كلّ كائن حيّ قابل لأن يتعلّم، وممارسة علاميّة رمزيّة تستغلّ طاقات العقل البشريّ وقدرته على بناء الرّوابط. اُنظر كتاب أوليفيي ريبول: فلسفة التّربية سلسلة ماذا أعرف؟ المنشورات الجامعيّة الفرنسيّة (Ol-ivier Reboul; La philosophie de l›éducation, Que sais-je, édition Delta PUF, Paris, 7°édition août 1995)، وانظر كتاب سعيد إسماعيل علي: فلسفات تربويّة معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٩٨ حزيران ١٩٩٥.

(٢) - عبد الكريم غريب وآخرون: معجم علوم التّربية، ديداكتيك اللّغات سلسلة علوم التّربية، منشورات عالم التّربية، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، ط.٣، ٢٠٠١، ص ٧١-٧٣.

٦. في مستوى الممارسات وموضوعات التعلّم :

تفترض الخطابات التّربويّة المعتمدة إعادة النّظر في التعلّم ومفهومه ومقوّماته؛ لضمان التّناغم المطلوب مع التحوّل العميق الّذي شهده الميدان التّربويّ ببروز البنائيّة بتوجّهاتها المختلفة(١) بديلًا موضوعيًّا من السّلوكيّة وما وقعت فيه من تجزئة للمعارف وإغفال للمتعلّم ودوره، وسكوت عن حقيقة التعلّم بما هو جامع بين ما يدور في الذّهن من عمليّات وما يتجلّى من آثار في أداء المتعلّم تنبئنا بمدى حصول التعلّم(٢).

---

(١) –نميّز في هذا الإطار على الأقلّ بين اتّجاهين رئيسيّن من اتّجاهات البنائيّة: البنائيّة الاجتماعيّة الّتي شهدت ولادتها على يد العالم الرّوسي فيجوتسكي، والبنائيّة المعرفيّة الّتي تدين في نشأتها إلى أعمال العلاّمة السّويسري بياجيه. للتوسّع في هذه المسألة اُنظر :
– علم النّفس المعرفيّ، رافع النّصير الزّغول وعماد عبدالرحيم الزّغول، دار الشّروق، عمّان، ٢٠٠٨.
– دائرة المعارف الكونيّة، (Encyclopaedia Universalis)، مقال البنائيّة (Con-structivisme)
– جورج إم غازدا وريموند جي كورسيني: نظريّات التعلّم، دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة، الجزء الأوّل، العدد ٧٠، الكويت أكتوبر ١٩٨٣.
– جورج إم غازدا وريموند جي كورسيني: نظريّات التّعليم دراسة مقارنة، ترجمة علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة، الجزء الثّاني، العدد ١٠٨، الكويت ديسمبر ١٩٨٦.
Pédagogie : dictionnaire des concepts clés , Françoise Raynal & Alain– Rieunier ; ESF éditeur Paris 1997

(٢) – كانت السّلوكيّة لا تعير اهتمامًا لما يحصل داخل الذّهن وتعتبره علبة سوداء لا يُمكن النّفاذ إليها واختزلت التعلّم في ما يحدث من آثار يتغيّر بها سلوك المتعلّم وهذا ما أوقعها في تذرية الأهداف وتجزئتها وجعلها تنمّط التعليم تنميطا كاد يُفقد التعلّم حقيقته ويُهمّش المتعلّم إلى حدّ صار معه الحاضر الغائب في عمليّة التعلّم. يُراجع في هذه المسألة: كمال بكداش ورالف رزق الله: مدخل إلى ميادين علم النّفس ومناهجه، دار الطّليعة بيروت (ط٢) ١٩٨٥. نايف خرما ود علي حجاج: اللّغات الأجنبيّة سلسلة عالم المعرفة الكويت العدد ١٢٦ يونيو ١٩٨٨ ، نايف خرما: أضواء على الدّراسات اللّغويّة المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت العدد التّاسع سبتمبر ١٩٧٨.

إنّ تبنّي المقاربات البنائيّة بديلا إجرائيّا عن المقاربة بالأهداف يفرض تحوّلا نوعيّا في مستوى الممارسات التّعليميّة من استبدال/ نموذج التّعليم (Paradigme d'enseignement) إلى استبدال/ نموذج التعلّم (Paradigme d'apprentissage) تحوّلا نوجز أبرز عناصره في الجدول الآتي:

محاور التّباين	استبدال / نموذج التّعليم	استبدال/ نموذج التّعلّم
المعلّم	- ملقّن ومدرّب	- مرافق وملاحظ ومتدخّل في حالات التّعثر
المتعلّم	- متلقّ ورادٌّ فعل	- فاعل (مستكشف وبانٍ)
المعرفة	- غاية في حدّ ذاتها - معلومات موسوعيّة - تطبيقات وتدريبات آليّة - بعض المهارات العمليّة	- موارد تُعالَج وتُوظّف في حلّ المشكلات (فرص تعلّم)
الممارسة التّعليميّة	- تحقيق الأهداف واستكمال البرنامج والتّدريب على بعض المهارات المشتّتة.	- تنمية الكفايات عبر التّكليف بمهمّات مُحدّدة ومن خلال إنجاز أنشطة متنوّعة
منطق التّعلّم	- الخطّيّة والمراكمة	- التّنظيم والتّشعيب والإدماج
الوسائل التّعليميّة	- وسائل تبيينيّة وإيضاحيّة	- تصميم الأنشطة أساسا وسيرورة الدّرس (إلى جانب توفير الموارد)
الأنشطة التّعلّميّة	- تسجيل التّقييدات وتطبيقات وتدريبات آليّة	- التّمارين والمشروعات وحلّ المشكلات ودراسة الحالة
التّقويم	- الاستظهار والاختبارات الحكميّة الجزائيّة النّهائيّة	

إنّ استقراء بسيطا لهذا الجدول وظيفيّ في تأكيد طبيعة الانقلاب الجذريّ الّذي يُفترض أن تحدثه المقاربات البنائيّة في التصوّرات السّائدة حول مكوّنات

العمليّــة التعليميّة التعلّميّة، إذ به يتحدّد الموقف من التعلّم عامّة وتعلّم اللّغة العربيّة خاصّــة؛ ليكون بذلك فعاليّةً يتولاّها المتعلّم بنفسه من دون أن ينوب فيها عنه أحد، ذاتــيَّ الدّافــع والرّغبة، نابعا مــن وعيه بأنّه سيجــد في ما يتعلّمه مُــبرّرًا لأن يتعلّم ومغــزى ومعنى يدفعانــه إلى الإقبال على التّعلّم والاسترســال فيه، محكومًا بوجهة غائيّــة أجلــى مظاهرها ماثــل في التعلّم من أجل العمل؛ بغية توظيــف موارد التعلّم بعيــدًا عن مقامات المدرسة. فأين مدارسُنا من هذا التصوّر ومناهج الحلقة الأولى تُغفــل استعــدادت المتعلّم اللّسانيّة، وتُهمــل آليّات بناء معجمــه الأساسيّ الّذي ثبت علميّــا أنّــه لا يُبنى من دون التّركيــز في الكلمات البصريّة، وتنكــر على الأدب دوره في ضمــان اكتســاب لسانيّ سليم يبنــي القاعدة النصيّة البانيــة لكفاية القراءة في مختلــف مكوّناتهــا ومستويات أدائها تأويــلاً منتهاه بناءُ رؤية للعــالم تشهد للمتعلّم بأنّه ذاتٌ مُفكّرةٌ ناقدةٌ مُبدعةٌ؟ بل أين الفصيحة لغة تواصل وتدريس داخل الصفّ وضامــن من ضمانات إنضاج الملَكــة اللّغويّــة (linguistic competence matura-tion) والإغمــاس اللّغويّ (Immersion) الذي يحتاج إليه المتعلّم ضرورة لاكتساب القــدرة على استعمــال الفصيحة استعمــالا يسيرا؟ وأين هي مّمــا يُمكن أن يجعل التعلّــم قائما علــى معايير واضحــة تختزل في ذاتهــا كلّ ما يبني الحــدث اللّسانيّ بــدءًا من معايير بنــاء الكفايات التّواصليّة وعيًا صوتيًّــا، وتمييزًا للكلمات، وطلاقة في الأداء تحدّثًــا وقراءةً وتلقّيًا واعيًا للنّصوصــ يُربّى في المتعلّم من خلال مرافقته في بنــاء مفاهيم النّصوص واكتساب إستراتيجّيات قرائيّــة ينوّعها وفقا لمقتضيات المقــروء أنواعًــا وأنماطًا وأجناسًا ومقامــاتِ قراءةٍ وصولاً إلى معايــير التعلّم مدى الحيــاة بحثًا علميًّــا وإبداعًا عند الكتابة أو التحدّث؟ وأين هــي ممّا يُمكن أن يبني مؤشّــرات أداء واضحــة تُترجم المعايير إلى أداء متوقّــع تجعلنا لا نقيس أداء المتعلّم بمقارنته بأقرانه بل نقيسه بمقارنه بالمعيار ومقتضياته[1]؟

---

(١) – راجــع في هــذا الباب كتاب هنــادا طه تعليم اللّغــة العربيّة المبنيّ علــى المعايير، عرب إكسبرتيز، اكاديميا أنترناشونال، بيروت، ٢٠١١.

إنّ تغيّر الموقف من عمليّتي التّعليم والتعلّم يفترض إجرائيًّا خطوة أساسيّة تأسيسيّة في اتّجاه تبنّي مقاربة تعليميّة جديدة حديثة تنهض بدرس اللّغة العربيّة، وتجعل مناهجه ترجمة عمليّة دقيقة لنماذج تعليميّة أثبتت الأيّام نجاعتها؛ لعميق صلتها بحقيقة التعلّم كما تجري داخل الذّهن[١]، ووثيق صلتها بواقع فرض علينا التّركيز في طرائق التعلّم بدلا من التّركيز في معارف صار عمرها الافتراضيّ محدودًا بشكل لافت للانتباه، وأصبحت سبل تناقلها فائقة السّرعة[٢]. وهذا ما يعني أنّ خطوة التّطوير الأولى ينبغي أن تنطلق من مراجعة نقديّة لمفاهيم التّعليم والتعلّم[٣] ومقتضياتهما وأدوارهما ورسائلهما وموقعهما من النّسيج الثّقافي والاجتماعيّ والسّياسيّ والحضاريّ والاقتصادي العامّ؛ حتّى نبتني تصوّرا منظوميّا متكاملا تنسجم سائر مكوّناته في أداء المبادئ ذاتها وفي ضمان نجاعتها. فهل التُزم بهذا التصوّر في بلداننا العربيّ' مشرقا ومغربا؟ وهل نجحت فعلًا في جعل

---

(١) - استفادت علوم التعلّم والتّعليم من الفتوحات العلميّة المحقّقة في حقول تقنيّات الإعلام والاتّصال وعلوم الحاسوب وجراحة الأعصاب والمخ؛ لتقترح مناويل تعليميّة تعلّميّة تجعل التعلّم فهما ومعالجة دقيقة للبيانات وبناء لسكيمات وروابط ذهنيّة جديدة، واستيعابًا وملاءمة، وتعديلًا مستمرًّا للتصوّرات والمواقف. اُنظر: (Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés , Françoise Raynal & Alain Rieunier ; ESF éditeur Paris 1997) الصّفحات ٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٤٠-٤١

(٢) - من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة، ص ٢١، التّقرير العالميّ لليونسكو في قمّة تونس لمجتمع المعلومات ٢٠٠٥.

(٣) - يُعدّ البحث في التعليم والتعلّم مدينا في وجه من وجوهه فضلا عن علمي النّفس والاجتماع إلى الأبحاث اللّسانيّة، وخاصّة منها اللّسانيّة التّطبيقيّة التي مثّلت في اتّجاهاتها المختلفة المهاد النّظريّ لجلّ الممارسات التّعليميّة التعلّميّة. اُنظر نايف خرما وعلي حجاج: اللّغات الأجنبيّة سلسلة عالم المعرفة الكويت العدد ١٢٦ يونيو ١٩٨٨، نايف خرما: أضواء على الدّراسات اللّغويّة المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت العدد التّاسع، سبتمبر ١٩٧٨.

الكفاية التّواصليّة قاسما مشتركا بين سائر حلقات التّعليم[1]، وفي أن تتبنّى مداخل تعلّميّة ترتبط بطبيعة الحدث التّواصليّ وآليّات حذقه تدرُّجًا من الوعي بأنماط النّصوص تلقّيًا وإنتاجًا إلى التمكّن من آليّات قراءة الخطاب وتحليله وتفكيكه بمقاربات منهجيّة مستحدثة تتناغم ومراسم قراءة الخطابات وإنتاجها وعيًا أجناسيًّا وخبرةً ثقافيّة ورؤيةً جماليّةً تذوّقيّة وقدرةً على النّقد والتّقويم؟

إنّ استقراء واقع تعليم اللّغة في بلداننا العربيّة لا يختلف كثيرًا عن واقع تدريس غيرها من الموادّ، إذ هو موسوم بـ:

- الاهتمام بالسّلوك الظّاهر، وإهمال المنهجيّات والعمليّات الذهنيّة والمعرفيّة اللاّزمة للتعلّم، واختزال التعلّم في الرّبط الآليّ بين المثير والاستجابة دون الانتباه إلى خصوصيّة الذّات المتعلّمة وخصائص سياقات التعلّم والظّروف الحاضنه له.
- التّركيز في المعارف بدلًا من التّركيز في المنهجيّات، وهو ما جعل الاختبارات تركّز في الحفظ والاسترجاع بدلا من التّركيز في حلّ المشكلات أو إعمال الفكر الإبداعيّ.
- ضعف المعالجة التعلّميّة لموارد التعلّم؛ حتّى لا نكاد نجد فروقا بيّنة بين ما يُقدّم في المدارس وما تقترحه مؤسّسات التّعليم العالي على طلبتها.
- عزلة الموادّ وغياب التّكامل بله التّواصل بينها[2].

---

(١) - يستمدّ هذا التصوّر مشروعيّة حضوره ممّا عُرّفت به الكفاية؛ إذ هي ممتدّة عبر الزّمان تتشكّل بتقدّم خبرات المتعلّم عبر الزّمان، فكفاية القراءة، مثلًا، هي ذاتها من المهد إلى اللّحد ولا متغيّر فيها إلاّ الخطاطات الذّهنيّة التّي يبنيها المتعلّم في مساره المعرفيّ، وتنامي الموارد اللاّزمة لتشكّل حدث القراءة وتغيّرها.

(٢) - يُدرك هذا الأمر من خلال تكرار عدد من الموضوعات في أكثر من مادّة ومستوى دراسيّ، وهو ما قد يُفسّر ملل المتعلّمين ممّا تقترحه عليهم المدرسة.

- الخلط بين المعارف الأساسيّة والمعارف الفرعيّة بطريقة قادت إلى تشظّي الخبرات وتذريتها.
- غياب التّوازن بين النّظريّ والعمليّ.
- مركزيّة كلّ من المعلّم والمعرفة من العمليّة التّعليميّة وتهميش دور المتعلّم.
- عزلة المدرسة عن الواقع.

إنّ واقعًا تربويًّا كهذا، وإن كان له الفضل في تخريج كوادرنا الوطنيّة طوال عقود طويلة من الزّمان، قد أفل نجمه، وباتت الحاجة إلى تطويره وفقًا لما يفرضه إيقاعُ العصر حتميّةً حضاريّةً وتاريخيّةً، واقتضاءً منطقيًّا، قد يُعيد الثّقة المفقودة بالمنظومة التّربويّة ومُخرجاتها، وهو ما لا يُمكن أن يتمّ إلاّ من خلال التحوّل الواعي المدروس من تعليم يركّز في الأهداف إلى تعليم يُركّز في في كلّ ما يجعل إدماج الخبرات وإعادة هيكلة المعارف السّبيل الأمثل لإعداد ناشئة تتعلّم كيف تتعلّم؛ لتتكيّف مع مستقبل لا نعلم من ملامحه شيئًا إلاّ أنّه مختلف جذريًّا عن عالم اليوم.

ومن لا بدّ لتعليم اللّغة العربيّة أن يجعل التّواصل المهمّة الرّئيسية التي ينبغي على المتعلّم إنجازُها حتّى نحكم له أو عليه بدرجة تملّكه كفايات تعلّم اللّغة العربيّة. ممّا يجعل تعليمنا اللّغةَ العربيّةَ منطلقًا بالضّرورة من وضعيّات تواصليّة أصيلة تتقاطع مع واقع المتعلّم وسياقات استعماله المكنة للّغة العربيّة، قائمًا على تصوُّر إدماجيّ دقيق للكفايات الفرعيّة اللاّزمة لتحقّق الكفاية التّواصليّة في بعديها الشّفويّ والمكتوب، وفي مقاماتها التّواصليّة المختلفة استماعًا وتحدُّثًا، وقراءةً وكتابةً، وفي أبعادها الثّقافيّة والحضاريّة، وعلى معالجة تعلّمية دقيقة للخبرات اللاّزمة لتعلّم اللّغة العربيّة.

٧. تصوّرات جديدة: بشارات القرائيّة:

ينبع اهتمام وحدة مناهج اللّغة العربيّة في التّعليم الأساسيّ بمسألة القرائيّة من مصادر متنوّعة، أبرزها:

- قانـون التّربيـة والتّعليـم (٢٠٠٥)، الـذي نصّ علـى إلزاميّـة التّعليـم الأساسـيّ، وحـدّد غايات هذه المرحلة التّعليميّـة المهمّة من حياة المواطن البحرينـيّ وتعلّماتها الرّئيسية؛ لتكون بذلك العنـوان التّشريعيّ المؤسّسيّ للحـدّ التّعليميّ الأدنى المكفول لكلّ مواطـن، وللكفايات الواجب امتلاكها وخاصّـة منهـا كفايات توظيـف المكتـوب والتّعامل معه بمـا ييسّر متابعة التعلّم أو الانخراط السّلس في سوق العمل..

- تبنّي الرّؤية الاقتصاديّة لمملكة البحرين ٢٠٣٠ مجموعة من المبادئ الّتي وجّهـت إلى التّعليم خيارًا إستراتيجيًّا، وشكلًا أَمْثَلَ من أشكال الاستثمار في المواطـن البحرينيّ الضّامن الأكـبر لتحقّق مبادئ العدالة والاستدامة والتّنافسيّـة الّتي قامت عليهـا الرّؤية الاقتصاديّـة ٢٠٣٠ ، وهذه المبادئ جعلت كلًّا من القرائيّة والعدديّـة وسيلة تعليميّة فعّالة لبلوغ هذه الغايات وهدفـا من الأهـداف الضّامنـة لبناء مجتمـع اقتصاد المعرفـة الّذي لا تتحقّق دعائمه من دون بناء مجتمع التعلّم.

- تبنّي التّعليم الأساسيّ في مملكة البحرين مفهومًا تعليميًّا وشكلًا تنظيميًّا جعل القرائيّة أولويّة تعليميّة وطنيّة مطلقة.

- إيمـان الوحـدة، تنفيـذًا منهـا لتوجّهـات وزارة التّربيـة الإستراتيجيّـة المنصوص عليها في خطـط الـوزارة ومشروعاتها التّطويريّـة المختلفة، بـأنّ اكتسـاب المتعلّم في نهاية التّعليـم الأساسيّ مجموعـة من الكفايات الأساسيّـة اقتضاء تشريعيّ وحضـاريّ في آن، وأنّ هذه الكفايات مرتبطة في جـلّ أبعادها بالقرائيّة كفاية مجـال بعينه (اللّغات) ومادّة بذاتها هي اللّغـة العربيّـة، لغةُ التّدريـس الأساسيّة وآلة التّواصـل الرّئيسة مع سائر الخبرات المدرسيّة.

- قراءة اختصاصيّي الوحدة للتحّولات العميقة الّتي نشهدها في واقعنا الكونيّ بحكم ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتّصال (الثّورة الرّقميّة) والّتي فرضت تصوّرًا جديدًا لمناهج التّعليم وبرامجه؛ إذ ولّى عهد المناهج المبنيّة على المعارف ليولد جيل المناهج المركّز في الكفايات الّتي تُعدّ الحلّ الفنيّ الأصلح لسرعة تبدُّل المعلومات وتقادُم المعارف، وهو ما عملت الوحدة على تفعيله من خلال تصميمها منهجًا مطوّرًا للتّعليم الأساسيّ يأخذ بعين الاعتبار مختلف الإجراءات الفنيّة الكفيلة ببناء مجتمع القرائيّة.

- تدبُّر الاكتشافات العلميّة الحديثة في قطاعات معرفيّة عديدة ذات صلة مباشرة بحدث التعلّم وبعلوم التّعليم، والّتي غيّرت الموقف من تعليم اللّغات تصوّرًا وتخطيطًا وتنفيذًا، ووجّهت إلى تبنّي القرائيّة ضمانًا تعليميًّا لإكساب المتعلّم الكفاية التّواصليّة تلقّيًا وإنتاجًا.

وقد تجلّت كلّ تلك المنطلقات في الإجراءات الفنيّة الآتية :

- تصميم المنهج انطلاقًا من تصوّر لسانيّ (Linguistic) للّغة رُكّز في ما يُيسّر للمتعلّم تثقيف كفاياته التّواصليّة وتوجيهها توجيها مدرسيّا قوامه إعادة هيكلة تعليم اللّغة العربيّة بطريقة تضمن التّناغم بين طبيعة الحدث التّواصليّ وآليّات تعليمه وتعلّمه فكان التّركيز في وضعيّتي التلقّي والإنتاج إجراءً منهجيًّا أصوليًّا تحدّدت من خلاله كفايات التعلّم ومجالاته.

- اعتماد تصوّر محدث للكفاية في تصميم المنهج قوامه رؤية إدماجيّة توجّه التعلّم إلى مراعاة طبيعة الحدث التّواصليّ ومقتضياته المعرفيّة والمهاريّة والقدريّة والقيميّة والاتّجاهيّة.

- اعتمادُ التّواصل السّليم قراءةً واستماعًا، كتابةً وتحدُّثًا رأس كفايات تعليم اللّغة العربيّة في المنهج المطوّر، جعل ثقافة المكتوب قراءة وكتابة

بوّابة حضور القرائيّة مقوّمًا رئيسيًّا من مقوّمات منهج اللّغة العربيّة المطوّر في التّعليم الأساسيّ.

- تصوّر سندات للتعلّم توجّه الخبرة اللّغويّة توجيها تداوليّا يجعل تمكّن المتعلّم من الأنماط الخطابيّة المختلفة عنوان ظفره بالكفاية التّواصليّة.
- اختيار مداخل فنيّة (أنماط الكتابة) ومضمونيّة قريبة من واقع المتعلّم، ومحقِّقة لانتظاراته من تعلُّم لغته الأمّ، وميسِّرة لتعهُّد الذّكاء اللّغويّ بالعناية التي يستحقّ.

المراجع

أوّلا : العربيّة والمعرّبة :

١. الأنصاري (محمد جابر): "إشكالية التكوين الوطني بين التعليم العام والتعليم الخاص (محاذير المستقبل)"، مركز البحرين للدراسات والبحوث، المنامة، ١٩٩٨.

٢. أنيس (إبراهيم): من أسرار اللّغة، مكتبة نهضة مصر، ط.٥، ١٩٦٢.

٣. بكداش (كمال) ورزق الله (رالف): مدخل إلى ميادين علم النّفس ومناهجه، دار الطّليعة، بيروت، ط.٢، ١٩٨٥.

٤. التّقرير العالميّ لليونسكو في قمّة تونس لمجتمع المعلومات، من مجتمع المعلومات إلى مجتمع المعرفة، تونس، ٢٠٠٥.

٥. خرما (نايف) وحجاج (علي): اللّغات الأجنبيّة، سلسلة عالم المعرفة الكويت، العدد ١٢٦، يونيو ١٩٨٨.

٦. خرما (نايف): أضواء على الدّراسات اللّغويّة المعاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد٩، سبتمبر ١٩٧٨.

٧. ابن خلدون (عبدالرحمن): المقدّمة، دار إحياء التّراث، بيروت،(د.ت).

٨. راستيي (فرنسوا): فنون النّصّ وعلومه، ترجمة إدريس الخطّاب، دار توبقال للنّشر، الدار البيضاء، ط.١، ٢٠١٠.××××

٩. رحموني (سامي) والمومني (محمد): تقرير تشخيصيّ لمنهج اللغة العربية المعتمد في المرحلة الإعدادية، في مملكة البحرين، وزارة التربية والتعليم، مملكة البحرين. (غير منشور)

١٠. الزّجّاجي (أبوالقاسم): الإيضاح في علل النّحو. تحقيق مازن المبارك، دار النّفائس، بيروت، ١٩٨٢.

١١. الزّغول (رافع النّصير) والزّغول (عماد عبدالرحيم): علم النّفس المعرفيّ، دار الشّروق، عمّان، ٢٠٠٨.

١٢. صقر (محمد جمال): رعاية النحو لعروبة أطوار اللغة والتفكير، موقع الوراق: الرابط:

http://www.alwaraq.net/Core/ExLib/bookpage?book=40021&session=ABBBVFAGFGFHAAWER&fkey=2&page=1&option=1

١٣. علي (سعيد إسماعيل): فلسفات تربويّة معاصرة ، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد١٩٨، حزيران ١٩٩٥.

١٤. غازدا (جورج إم) وكورسيني (ريموند جي): نظريّات التعلّم: دراسة مقارنة، ج١، ترجمة علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٧٠، الكويت، أكتوبر ١٩٨٣.

١٥. غازدا (جورج إم) وكورسيني (ريموند جي): نظريّات التّعليم: دراسة مقارنة، ج٢، ترجمة علي حسين حجاج، سلسلة عالم المعرفة، العدد ١٠٨، الكويت ديسمبر ١٩٨٦.

١٦. الغتم (محمد بن جاسم) ورضا (محمد جواد): رؤية وتجربة في الإصلاح التربوي من منظور خليجي: من ثبات التاريخ إلى ديناميكية الحياة – البحرين نموذجًا –، المنامة، مركز البحرين للدراسات والبحوث، ٢٠٠٣.

١٧. ابن غربيّة (عبدالجبار): مدخل إلى النّحو العرفانيّ، كلّية الآداب والفنون والإنسانيّات بمنّوبة ومسكلياني للنّشر، تونس، ٢٠١٠.

١٨. غريب (عبد الكريم) وآخرون: معجم علوم التّربية، ديداكتيك اللّغات، سلسلة علوم التّربية، منشورات عالم التّربية، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء ط.٣، ٢٠٠١.

١٩. طه -تامير(هنادا): تعليم اللّغة العربيّة المبنيّ على المعايير، عرب إكسبرتيز، أكاديميا أنترناشونال، بيروت، ٢٠١١.

٢٠. كيليطو (عبد الفتاح): أتكلّم جميع اللّغات، لكن بالعربيّة، ترجمة عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنّشر، الدّار البيضاء، ط.١، ٢٠١٣.

٢١. الفهري (عبد القادر الفاسي): اللّسانيّات واللّغة العربيّة، ط. ٤، دار توبقال، الدّار البيضاء، (د.ت.) (ط.١. ١٩٨٦)

٢٢. قريرة (توفيق): العرفانيّ في الاصطلاح النّحويّ العربيّ، كلّية الآداب والفنون والإنسانيّات منّوبة، تونس، ٢٠٠٧.

ثانيًا: المراجع الأعجمية:

1. - Descazaux (Sylvie): Qu’est-ce que la conscience phonologique ?
2. Web site:
3. http://www.acbordeaux.fr/ia40/fileadmin/pedagogie/circonscriptions/T/Animations_pedagogiques/Documents/compte_rendu_animation_du_14-01-09.pdf
4. - Encyclopædia Universalis, web site :
5. http://www.universalis.fr/encyclopedie/constructivisme/
6. - Oxford dictionary: web site :
7. http://www.al-badyh.com/archive/index.php/t-15973-p-12.html

8. - La phonétique et la phonologie, web site:

9. http://www.linguistes.com/phonetique/phon.html

.01 -Raynal (Françoise) & Rieunier(Alain:) Dictionnaire des concepts clés, ESF éditeur, Paris.1997 ,

.11 - Reboul (Olivier:)La philosophie de l›éducation, Que sais-je, édition Delta, PUF, Paris, 7°édition, août.1995 ,

12. - Statics Canada, Web site:

13. http://www.statcan.gc.ca/concepts/definitions/language-langue01-eng.htm

إستراتيجية التعليم التعاوني
تجربة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها
بجامعة قطر

الأستاذ الدّكتور إدريس حمروش(*)

(*) أستاذ الدراسات اللغوية بجامعة قطر وجامعة قسطنطنية بالجزائر (سابقا)

تعليم اللغة العربية لغير أهلها لا يخرج عن كونه تعليما للغة الأجنبية، ويتشعب بذلك إلى قسمين: الأول: يخص تعليم اللغة العربية لأغراض تواصلية، والثاني: يشمل تعليم اللغة العربية لأغراض خاصة، ومع نشوء الاهتمام بتعليمية اللغة العربية لغير أهلها، برزت دراسات تظهر مناهج تعليمية خاصة بها. غير أن ما هو موجود لا يرتقي إلى المستوى اللائق بلغة لا تفتأ تتقدم في الإحصائيات المتعلقة باستعمالها على الشابكة.

واللغة العربية من اللغات التي اكتسبت الصبغة العالمية لاعتبارات عديدة، فهي اللغة الرسمية للدول العربية، كما أنها لغة التداول والتواصل لما يفوق ٢٥٠ مليون نسمة، بالإضافة إلى أنها لغة ديانة سماوية لثاني أكبر ديانة، ناهيك لما تحمله من بعدٍ حضاري إذ كانت لغة حضارة إنسانية، كانت مشكلة لجسر الربط بين الحضارات القديمة اللاتينية و الإغريقية من جهة والحضارة الحديثة من جهة ثانية.

وتزداد أهمية اللغة العربية اليوم لما تحتله من مكانة جيو إستراتيجية في موقعها الجغرافي العالمي، فهي أداة الربط بين تجمعات سكانية كبرى، لموقعها الذي يتوسط القارات العالمية، وكذا امتلاك أهلها لأكبر احتياطات الطاقة عصب الصناعة الحديثة ؛ أي أحد المحركات المهمة لاقتصاديات العالم، وما تحتله من رقعة جغرافية.

ومن هنا فاللغة العربية لا يُستغنى عنها في الحركية الحضارية الإنسانية، وحتى عناصر التنموية والتطور التكنولوجي، لكن مستوى حضور اللغة العربية اليوم يظل بعيدا عن مستواه الحقيقي وما يجب أن تقوم به وتؤديه ضمن المنظومة المعرفية، فالمعاملات الاقتصادية والتجارية الحالية لا يعكس اتساعها وانتشارها

الفعلي، إذ أن حجم العمليات لا يتجاوز ١/بالمئة من المجموع الكلي، وتزداد متاعبها حتى تكون اللغة العربية لغة تقنية ومعرفة، فنموها مثلا على الشابكة العنكبوتية لسنة ٢٠٠٨ لا يتجاوز ٠,٣ بالمئة ليرتفع سنة ٢٠١١ إلى حدود ٢,١ بالمئة[١].

وحتى نحقق ما يطلب من اللغة العربية في الوقت الراهن لابد من إلحاقها باللغات التي تمد سائر ميادين المعرفة والتكنولوجيا بالاصطلاحات اللازمة، وذلك بأن نجعل منها لغة لاغنًى عنها ضمن اللغات العالمية والمشكِّلة للحضارة الإنسانية، وتدليل ما لحق بها من زوائد في بنيتها ومادتها مما أعاق من نهضتها وتطورها لتكون رديفة للغات الحية .

ومن العمليات المستعجلة اليوم أن نجعل من اللغة العربية لغة تجرى عليها العمليات التعليمية والطرق البيداغوجية، وذلك بأن تستجيب للمقاربات التعليمية التي جرت على اللغات الحية.

ونظرا لما سبق ذكره وما تكتسيه اللغة العربية من أبعاد مختلفة، إضافة للعولمة المعرفية والثقافية علينا أن نجري عملية تيسير اللغة العربية وتمرينها، حتى تتمكن من تطبيق المقاربات التعليمية في تعليم اللغات، وهذا ليس أمرا عسيرا على العربية، فقد سبق وأن خضعت في تاريخها لعمليات تحسينية لتسهل على المتلقين والراغبين في تعلم اللغة العربية، كما ذهب الجرجاني وبعض المؤدبين في تمكين الراغبين في تعلم العربية من أبناء اللغات الأخرى النحو العربي في صورة سهلة، تيسر عليهم تعلم القرآن الكريم وفهم معانيه[٢].

---

(١) United Nations Economic and Social Commission for western asia (escwa),Regional profile of Information society in Western asia 2011.Beirut ;escwa,2012,p166

(٢) عبد القاهر الجرجاني: العوامل المائة النحوية، تحقيق: البدراوي زهران. بيروت: دار المعارف، ط٣، ١٩٩٦ ،ص٤.

وقد كان لفعل أبي الأسود من وضع ضوابط أواخر الكلمات، ما هو إلا تيسير العربية لغير العرب الذين يفدون على الإسلام وتعلم أحكامه واليوم تتضاعف ضرورة تعلم العربية من قبل غير العرب حتى تندرج ضمن معرفة الآخر، واكتشاف نمط تفكيره ومصادره الثقافية، خاصة بعد أحداث سبتمبر وما تبعها من تفاعل المنظومات الفكرية وسيادة ثقافة الحوار، وما ترسمه العولمة من أبعاد فلسفية وبيستمولوجية، ناهيك ما تحاط به عملية تعلم العربية من قبل الآخرين، لأهداف اقتصادية وتجارية، وحتى سياسية وعسكرية.

ويبقى أن تعلم اللغة العربية حاليا للناطقين بغيرها هو في إطار تعليم اللغات الأجنبية عموما، و يتميز بأنه تعليم موجه مبدئيا للكبار الذين يمتلكون نظاما لغويا جاهزا من لغتهم الأم، وأن تعلمه يسير في اتجاه خدمة أغراض معينة تلبية لحاجات المتعلمين المختلفة.

وحتى تستفيد اللغة العربية بما جدَّ في مناهج وطرق تدريس وتعليم اللغات ضروري أن نأخذ في الحسبان مجموعة إجراءات مهمة، منها:

أولها: معلوم أن عملية تعلم اللغات مرت بمقاربات عدة ومتنوعة في مناهجها وأساليبها حتى وصلت إلى ما هو عليه اليوم.

ثانيها: عملية تعلم اللغة العربية كلغة ثانية أو لغة أجنبية، يوجب التعرف على الأنظمة اللغوية التي تكون الظاهرة اللغوية، وذلك وفق القاعدة الثلاثية (المعلم- المتعلم- المعرفة) ورصد عملية تفاعلها ضمن علوم ومناهج مكملة كالبيداغوجية وعلم النفس وعلم الاجتماع، والتي استقرت حديثا متجمعة في اللسانيات التطبيقية[1].

---

(1) Jean-pierre Robert,Dictionnaire pratique De Didactique Du fle(Edtions PHRYS,2008

لكن عملية تعليم لغة ثانية عادة ما يشوبها كثير من المخاطر والعقبات، منها :

- رغبة المتعلم وغرضه من تعلم لغة ثانية، فمعلوم أن الإقبال على تعلم لغة ثانية تمليه الحاجة عند الأفراد، سواء أكانت حضارية أم علمية أم اقتضتها الضرورة الحياتية، وهنا تبرز رغبة الفرد كحافز ودافع، قد يقوى وقد يفتر، مما يجعله أحد العوامل الموجهة للعملية التعليمية.

- مدى توفر البرامج التعليمية المرنة، إذ غدت الوسائل التكنولوجية ومختلف وسائط الاتصال من الأشياء التي لا غنى عنها في عملية التعليم عموما، وتزداد الحاجة إليها في عملية تعليم لغة ثانية، ولذلك ونحن نؤدي عملية تعليمية اللغة العربية نصطدم بمشكلة معقدة أو ما يعرف باقتصاديات المعرفة، فاللغة العربية اليوم غير منتجة، ولا تتجاوز حدود الاستهلاك، فهي تشهد فقرا في الانتاج التكنولوجي والمعلوماتي ومن ثمّ فقرا مصطلحيا لقلة استخدامها في المنظومة المعرفية.

- أمر آخر يعود للغة ذاتها، إذ أنها تعاني ضعفا لغويا في بيئتها الأولى العربية، فالفصحى لا توجد إلا ضمن مساحات ضيقة لا تتجاوز الرسميات ومؤسسات علمية، أي ضمن اللغة المكتوبة أما المشافهة والتواصل، فلا تجد لها حضورا إلا ضمن بعض الكلمات الخاضعة لعمليات نحت وتبدلاتٍ لغوية وصوتية لكلمات وأبنية قد تكون غير عربية أصلا، وكانت المحصلة لمجموع هذه العمليات أن أنتجت مدونة مفرداتية هجينة أعاقت عملية التواصل بين أبناء العربية أنفسهم، مما اضطر إلى استخدام لغات أجنبية أحيانا، مثل ما هو في المغرب العربي، إذ يلجأ إلى الفرنسية كلغة مشتركة في عملية التواصل للتباعد اللهجي بين شعوبها، مما أنتج عربية مصنوعة، والأخطر من ذلك أن هذه اللغة المصنوعة نجدها لغة التواصل

والتعليم في المؤسسات التعليمية، خاصة في التخصصات العلمية التقنية، إذ لا تعار فيها لغةُ التدريس اهتماما في عملية توصيل المعلومة.

وهـذا مـا انتج جيلا من الطـلاب والمتعلمين متهجنـا لغويا، كمـا يقول "نهاد الموسـى": (إن الطالـب العربي المتخرج في المدرسة بـل المتخرج في الجامعة لا يقرأ كما ينبغي أن يقرأ..ولا يكتب كما ينبغي أن يكتب، فهو كثير الخطأ في الإملاء، وكثير الخطأ في النحو..)[1].

وهذه المشكلة لا تخص بلدان المغرب لوحدهم، ففي بلاد المشرق العربي تعاني العربية مشكلا خاصا، ويتمثل في طغيان اللهجات المحلية على العربية الأم، فهناك لهجة مصرية، ولهجة سورية، ولهجة لبنانية، وتدرسُ الجامعات والمؤسسات العلمية بهذه اللهجات المحلية الخاضعة لتبدلات صوتية يمليها اقتصاد الكلام، لأن اللسان مجبـول على طلب الخفة وتجنب الثقل. مع أنها تختلف عن العربية الفصحى سواء في صفـات أصواتها ومخارجها أو حتى في بعض تراكيبها، مما أوجد عربية مكتوبة وأخرى منطوقة، والأمثلة في ذلك كثيرة نلحظها في الكتابة الخطية للطلاب ووسائل الإعلام.

وتبعـا لهذه الأسباب والدواعي المتنوعة – ذاتية أو خارجية عن اللغة- يصعِّب إيجـاد وسائـط للتواصل باللغـة العربية لغير الناطقـين بها، خاصـة وأن التواصل اللغوي من أهم ما يعتمد عليه في عملية تعليمية اللغة لغير الناطقين بها.

- من التحديات التي تواجه عملية تعليم اللغة العربية، ما يعود للغة العربية وخاصيـة المدود وضبط وتشكيل الكلمات، فالعربية لغة صوتية، فالصوت كثـيرا ما يحـدد معاني كلمـات ومدلولاتها، وكذا وضع الحـركات، فتغير

(١) الموسـى نهاد: مقدمة في علم تعليم اللغة العربية.أشغنـدوة اللسانيات فية اللغة العربية، تونس:الجامعة التونسية، سلسلة اللسانيات، عدد٥، سنة ١٩٨٣ ،ص ١٥٢.

حركة مثلا مـن الكسر إلى الفتح يبدل المعنى ، وهذا يوجد صعوبة عملية في تعليم اللغة العربية، ففي دراسة أجراها روجر ميتون (mitton،1996) على برامج التدقيق الإملائي في النصوص المطبوعة باستخدام الحاسب يمكن إرجاؤها إلى أخطاء في الطباعة مثل حذف أو إضافة حرف واحد.

- ومن التحديات التي تواجه عملية تعليم اللغات ولا يخص العربية لوحدها هـو العملية التعليمية الخالية من المعنـى، وتمظهرات اللغة الأم بأنظمتها النحويـة وبناها الصرفيـة ومعانيهـا المعجمية، فالمتعلـم الناجح هو من يقضي على حضور التزواج والثنائيات بين اللغة الأصل واللغة المستهدفة، لأن تعليـم لغـة ما لابـد أن يتخلص المتعلـم من عقد المقارنـات وعمليات الربـط بين اللغة الثانيـة واللغة الأم، لأنه لا جدوى منه، كما يفقده سرعة التلقي والتجاوب مع الدخيل الجديد.

وبأخذنا لواقـع تدريس اللغة العربية وما يتطلبه الراهن المعرفي والتكنولوجي، يجـدر بنـا أن نطرح سؤالا كبيرا، ألا وهو: ما هي المقاربـة التعليمية في عملية تعليم اللغـة العربية، ضمن هـذا الخضم المعرفي والتكنولوجي؟ بمعنـى آخر، كيف نحقق الاستفادة من طرق تعليمية اللغات بطريقة أنجع في تعليمية اللغة العربية؟

من هذه المناهج والمقاربات نجد المناهج التقليدية أو ما يعرف بمناهج (النحو- الترجمـة) إذ استعملت لتدريس اللغات الميتة سابقـا كاللاتنية والإغريقية، قبل أن تشكل طريقة تعلم للغات الحية، وظلت سائدة ما يفوق القرن، حتى شهدت تغيرات مهدت لظهور الطريقة المباشرة[1]،

(1) puren Christian:Histoire des methologies de l ensiegnement des langues, paris nathn-cle international,1988

التي من خصائصها :

- التركيز على النصوص المكتوبة للغة.
- الاعتماد على الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة المصدر.
- التركيز على الشكل النحوي من اللغة، وعلى عملية الحفظ.

ونظرا لمحدودية فعالية المناهج التقليدية في تحقيق الكفاية اللغوية في تعليمية اللغة لغير الناطقين بها، وتزايد الطلب على تعلم اللغات الأجنبية، ذهب كريستيان بيران(puren) إلى تبني الطريقة الطبيعية التي استعملت في ألمانيا وفرنسا وغيرهما ، ومن خصائصها:

- تعلم اللغات الأجنبية دون المرور بالترجمة، وذلك بالاستعانة بالصور والأشكال لتسريع تعليم المتعلم التفكير باللغة الأجنبية.
- استعمال اللغة المنطوقة دون المرور باللغة المكتوبة.
- تعليم النحو يتم بطريقة غير مباشرة عن طريق التمارين.
- وما يميز هذه الطريقة حسب بيران هو لجوؤها إلى البيداغوجيا العامة، إذ يتم الأخذ بعين الاعتبار دافعية التلميذ، ويتم تكييف المناهج بحساب اهتمامات وحاجات وقدرات التلاميذ[1]. ونظرا لتطور الدرس اللساني واللسانيات التطبيقية خاصة على يد العالم السلوكي بلومفيلد (Bloom-field) الذي كان وراء البرنامج المكثف[2] لتعليم اللغات الأجنبية للجيش الأمريكي بدءا من سنة ١٩٤١، في عملية انتقال من السلوكية إلى المناهج السمعية-الشفوية، والسمعية البصرية.

---

(1) Histoire des methodogies de l enseignement des langues,135

(2) Ginet Alain(dir)et al. 1997 du laboratoire de langeues a la sale de cours multi medias ,paris Nathan,1997 p18

فبعـد أن أثـر التيار السلوكي بقوة على مفاهيـم تعليم اللغات لأكثر من نصف قـرن مقترحـا نظريات إشراكيـة أساسا تسلـم بطرائق المحـاكاة والتذكر لتفسير نشـاط اكتسـاب اللغة، برز هـذا الاتجـاه في تعليمية اللغـات الأجنبية مـع طرائق سمعية-شفويـة (Audio-Lingual)، وأساسهـا أن تعليم لغة حيـة هو أولا التعامل مـع الأشكال بغرس نظام استجابة تدريجيا، وهو إشـراط ردّات فعل التلاميذ بناء على نشاط منظم.

ويلحـق بهذه الطريقة السمعية-البصرية، التيار البنيوي الذي ينظر إلى اللغة نظـرة ميكانيكية تكسـب عن طريـق مثير-استجابة، وتعطي أهميـة لجانب المعنى والوظيفة المرتبطة بالسياق التداولي لإنتاج الكلام في اللغة-الهدف.

وترتكز هذه المقاربة على:

- التذكر عن طريق حفظ النماذج الشكلية للغة وتكرارها لتكون العادة.
- المثير-الاستجابة لإنتاج اللغة ميكانيكيا.

المقاربـة الوظيفية وقد عنت بالمحتوى، فكان سؤالها ما الذي يجب أن ندرسه؟ أي يكـون اعتمادها على تحديد الغايات من عملية التعلم وبيان الأهداف من ذلك؟ ممـا يسمح بتوقع النتائج مـن العملية التعليمية والتعلمية، وقـد حاول سيمون ديك تحديـد الكفايـة اللغوية التي تمكـن المتعلم من اكتسـاب لغة الاستعمـال في عملية التواصـل، سواء ما يتعلـق منها بالإلمام بقواعـد الاستعمال اللغـوي الاجتماعي، أو منها ما يتعلق بمعرفة قواعد الربط بين المقاصد التداولية المختلفة، ومنها ما يتعلق بمعرفة إستراتيجيات التواصل اللغوي وغير اللغوي.

وتعد أعمال سيمـون ديك من أهم الأعمال في عملية تحديد القدرة التواصلية من خلال بناء نموذج لاستعمال اللغة الطبيعية، وهي خمس طاقات:

- الطاقـة اللغوية التي تمكن مستعمل اللغـة الطبيعية من أن ينتج العبارات

اللغوية، ويأولها إنتاجا وتأويلا صحيحين، مهما اتسمت به هذه العبارات من تعقيد بنوي أو كانت الأوضاع التواصلية التي تم فيها إنتاجها.

- الطاقة المعرفية التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من بناء قاعدة معرفية منظمة، واستعمالها عن طريق صياغة معارفه في صور لغوية مناسبة، وإغنائها عن طريق استخلاص المعلومات من العبارات اللغوية التي يستقبلها.
- الطاقة المنطقية التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من استخلاص معلومات جديدة من معلومات قديمة أو معطاة بواسطة إجراء قواعد استدلالية تحكمها مبادئ المنطق الاستنباطي والمنطق الاحتمالي.
- الطاقة الإدراكية التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من إدراك العالم الخارجي بواسطة وسائل الإدراك البشري من سمع وبصر ولمس وذوق، واكتساب معارف يستعملها في إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها، واستعمال حركات الجسد وتأويلها في أثناء عملية التواصل.
- الطاقة الاجتماعية التي تمكن مستعمل اللغة الطبيعية من إنتاج عبارات لغوية وتأويلها بما يتناسب مع أوضاع المخاطبين الاجتماعية وظروفهم العامة[1].

وآخر المقاربات في المناهج التعليمية للغات الأجنبية المقاربة التواصلية والمقاربة الإجرائية، فالأولى يمكن اعتبارها إصلاحا بيداغوجيا، وذلك لإعادة الانسجام بين المبادئ التعليمية المحددة بالتركيز على المتعلم، والنظرة الجديدة للتعلم. فهي تخلص إلى انصهار ضمن مجموعة من المناهج والطرائق، والإستراتيجيات

(1) springer, claude: la didactique des langues face aux defies de formation des adultes.paris: ophrys,1996 p.94

المرتبطة بحقل تعليمية اللغات، والتي تنطلق من اللسانيات التداولية، والسوسيو لسانية، ولسانيات النص، ولسانيات الخطاب والتي تتجمع في الاهتمام بالمظهرين التواصلي والتفاعلي للغة في بعدها السوسيو ثقافي[1]، وتؤكد أن الهدف من تعلم اللغة هو تطوير الكفاءة التواصلية كما أنها تركز على التعلم، وتهتم في تعليم اللغة بما تتطلبه المواقف البيداغوجية، ويذهب هايمز إلى أن هذا المفهوم ظهر نتيجة التقاء تيارين متمايزين هما التيار التوليدي التحويلي وأثنوغرافيا التواصل، ولا يقتصر مفهوم الكفاءة التواصلية حسب معرفة النسق اللغوي، وإنما تتجاوز ذلك إلى معرفة كيفية استعمال اللغة في السياق الإجمالي ولذلك يتحقق الفعل التواصلي الناجح.

فالكفاءة التواصلية هي مقدرة المتكلم على إنتاج منطوقات مناسبة لأنماط المواقف الاتصالية المختلفة لا جملا نحوية.

وتهدف الكفاءة التواصلية إلى إحداث التفاعلية بين التعليم التفاعلي والتواصلي للغة، لنصل إلى إدماج المشاركين في العملية التعليمية التواصلية، ضمن تعليم تعاوني بين المتعلمين والمعلم على أن يحتفظ كل مشارك بإستراتيجيته من عملية التعلم.

ويقوم التعليم التفاعلي للغة على مبادئ، منها:

- أن يتمتع المتعلم بالحافز، وهو مسؤول عن تعلمه مع توفير المادة اللغوية، وصياغتها على أهداف وحاجات المتعلمين اللغوية ووفق ظروف استعمالها، على أن يكون تعليمهم التعاوني بالاستعمال اليومي للغة وظيفيا، في وضعيات تواصلية حقيقية تكون مرتبطة بسياقاتها الاجتماعية والثقافية، مع سيادة العلاقات داخل قاعات الدرس، كالاحترام والتعاون التفاعلي.

---

(١) عبد العزيز عبد اللطيف وآخرون: معجم علم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطاب، المغرب، ط١٩٩٤،١، ص٢٢.

ولأن التعلم التعاوني مقاربة منظمة ومنهجية تحدد من جهة المسار البيداغوجي للطلبة، ومن جهة أخرى تقدم تقنيات التدريس المستعملة، ويصنف التعاون والتفاعل على أنه من الطرق التعليمية التي تهدف إلى تعزيز وتشجيع التعاون والتفاعل بين الطلاب، وإزالة نزعة التنافس القائمة بينهم التي تؤدي في غالب الأحيان إلى التثبيط والفردية وانعدام مبدأ التعاون، كما هو الحال في التعلم.

- ويقوم التعلم التعاوني على الاشتراك ضمن مجموعات صغيرة يعمل فيها الطلاب مع عضهم بعضا على أن يشارك كل طالب بشكل كاف في عمل أو واجب جماعي تمَ تحديده بشكل واضح .
- كما يقوم الطلاب بعملهم الذي كلفوا به دون تدخل من المعلم على أن يتحقق الحد المطلوب من التعلم.
- يعتمد الوسائط الالكترونية ،كالأنترنيت مدخلا تعليميا قائما على العمل التشاركي بين مجموعة من المتعلمين، يتقاسم فيه كل فريق العمل والأنشطة ويتبادل الخبرات والمعلومات.
- إقامة منتديات تعليمية وغرف حوار ومؤتمرات سمعية- بصرية وغيرها من أساليب التواصل عن بعد.

وتقوم إستراتيجية التعلم التعاوني على تجزئة طرق التعليم وتنويعها وفق الأهداف المحددة لطبيعة الفئة المستهدفة من عملية التعلم، وتكون وفق الإستراتيجيات الآتية:

أ- إستراتيجية المعلومات المجزأة (Jigsaw)
ب- إستراتيجية التعلم معا (Learning Together)
ج- إستراتيجية الاستقصاء الجماعي (Group Investigatio)

يندرج التعليم التعاوني في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تحت باب تعليمية اللغات الأجنبية، المنضوي بدوره تحت تعليمية اللغات العامة، كما يكون وراء ظهور مباحث كثيرة في الدراسات اللغوية العربية كالأصوات، والمعجمية .

مجالات النشاط التفاعلي :

لتحقيق مبدأ النشاط التفاعلي يقتضي التركيز على ثلاث محاور تطبيقية يؤدِّيها المعنيون بعملية التعلم، بصفة مشتركة أو فردية :

النشاط القرائي : إذ تعدّ القراءة أداة أساسية في التواصل اللغوي، باعتبارها غاية لما تشكله من مدخل لتوسيع الثقافات، فهي عملية ديناميكية تنطلق من التعرف على أصوات اللغة، إلى فكّ رموزها وإدراك معاني تعابيرها وجملها، واكتشاف استعمالاتها الحقيقية والمجازية، والتعمق في استدلالاتها وذلك بهدف الوصول إلى الفهم القرائي للنصوص المقروءة(١) .

يكشف هذا التعريف للنشاط القرائي على أن القراءة عملية فكرية تعتمد على إدراك المتعلم ونموّه، من أجل اكتساب الوعي الصوتي الفونولوجي، الذي هو الأساس في تمثل الصور الصوتية للقراءة، وكذا إدراك معاني التعبيرات في وضعيات مختلفة، وما يمكن أن ترسمه من مستويات للوصول للفهم /للنص المقروء وجمله.

ويعد النشاط القرائي أداة لتحقيق مجموعة أهداف في إستراتيجية القراءة، وهي:

- تمكين المتعلمين من التحكم الصوتي في أداء الأصوات اللغوية.
- فك رموز اللغة والوصول من خلال ذلك إلى المعنى المستتر في النص في حدود وقت معين.

---

(١) تعليمية اللغة، أنطوان، دار النهضة، بيروت، لبنان ٢/٦٦

- التمكن من الفهم القرائي للنص بأبعاده المختلفة الذي يعرف بأنه (عملية عقلية معرفية تقوّم معنى الكلمة أو فهم الكلمة أو فهم معنى الجملة أو فهم معنى الفقرة، وتمييز الكلمات وإدراك المتعلقات اللغوية والتمييز بين المعقول وغير المعقول ومعرفة سمات الشخصية وإدراك علاقة السبب بالنتيجة، وإدراك القيمة المتعلقة بالنص ووضع عنوان مناسب للقطعة والتمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به ومعرفة الجملة المحورية في النص. كما أنّه عملية عقلية ما وراء معرفة تقويم على مراقبة الطالب لذاته ولإستراتيجياته التي يستخدمها في أثناء القراءة وتقييمه له)[١].

٢ نشاط التحدث: وهو مخطط يشترك فيه المتعلّمون بقيادة المعلّم أو أحدهم، باعتبار المحادثة أنشطة تفاعلية يديرها أكثر من متعلم، وهي بذلك ترتكز على الوجه التواصلي التشاركيّ الذي يؤدّي إلى تنميّة شخصية المتعلمين، لأن النشاط الشفوي له أهمية بالغة في تمكين المتعلم من استخدام اللغة في المواقف التي تواجهه في الحياة اليومية، لذا يتوجب على المعلم أن يراعي في إعداده موضوع المحادثة تعيين الهدف، اختيار مادة الحديث، إدارة الحديث، تقويم الحديث.

ويمكن تبني الإستراتيجية الآتية في تتبع خطوات تعليمية التحدث، وهي:

- التمهيد لموضوع الحديث عن طريق تهيئة حافزة لأذهان المتعلمين له وتشويقهم لسماع فحواه، والتحدث فيه، ومناقشته، وقد تحدد قواعد عامة تتناسب لطبيعة الموضوع مع مراعاة لمستوى الفروقات الفردية.

- اختيار الموضوع وقد يكون من قبل المعلم أو المتعلمين، مع الحرص على أن تنسجم مع الأهداف الأولية والكلية من إستراتيجية المحادثة.

---

(١) الضعف في القراءة وأساليب التعلم، النظرية البحوث والتدريبات والاختبارات، سعد مراد علي عيسى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية،ص٨٩, ٨٨

- المناقشة، على أن تدار بطريقة عفوية، يترك فيها للمتحدثين ليعبروا عن آرائهم من وضعيات مختلفة.

- تغليب الطابع الوظيفي على الطابع النظري، وذلك من أجل استثارة المتعلمين للتجاوب مع الوجوه الحياتية الوظيفية، مع عملية التقويم عند انتهاء العرض الشفوي، إذ يقوم

- المتعلمون بصفة جماعية بعملية التقويم، مع مراعاة القواعد الآتية:

- عدم تصحيح أخطاء المتحدثين في أثناء الحديث، بل يؤجل ذلك إلى نهاية كلامه لتجنب الإرباك والأمراض اللغوية.

- ترتيب الأخطاء بحسب الأبواب المحددة للمقرر اطرادا، دون توسيع مجالات التصويب.

٣- النشاط الكتابي: تعدّ الكتابة وسيلة من وسائل التواصل الإنساني التي يتمّ بها معرفة أفكار الآخرين، وتعتبر المفتاح الضروري للتواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي، إذ هو(عملية ذهنية قائمة على نقل الأفكار والآراء والانطباعات والأحاسيس من الحيّز المجرد إلى ميدان التعبير المادي المتجسد في المفردات والتعابير والجمل المترابطة مع بعضها البعض والمدونة كتابيا حسب نظام لغة معينة في ما يسمى نصا[(١)].

وحتى يكون النشاط الكتابي ناجحا لابد من إخضاعه للشروط الآتية:

- الالتزام بمبدأ التيسير والتدرج في تعلّم الكتابة.
- ترغيب المتعلمين في الكتابة وذلك عن طريق تحفيزهم في النشاط التأليفي الصفي، لاكتساب أساليب تعبيرية وظيفية جديدة.

---

(١) تعليمية اللغة العربية، أنطوان ياح،٢/١٦٥.

- تغليب الطابع الحياتي على نشاط التعبير المكتوب من خلال العمل على تقنيات التعبير.
- ربط نشاط الكتابة بنشاط القراءة .
- انتقاء الموضوعات الغنية المشوقة والمناسبة لمراحل نموّ المتعلمين الانفعالية والعاطفية.

تجربة جامعة قطر :

تقدم جامعة قطر من خلال قسم تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، تجربة جديرة بالمتابعة والتقييم، وذلك لتحديد عناصر الجدة والتنوع بها، وقياس مدى تطابقها مع المقاربات المتبناة في تعليمية اللغات في المؤسسات العلمية التي تتبنى مشاريع تدريس وتعليم اللغات لغير الناطقين بها، ومبادرة تجربة قسم اللغة العربية لغير الناطقين بها تعتمد في طرقها وأساليبها مبدأ التعليم المكثف، وذلك بإخضاع المتعلم إلى دورة مكثفة لمدة سنة تشمل مجموع الطلاب الأجانب.

ويقدم الدورة أعضاء هيئة التدريس من تخصصات متنوعة وإتباعها بعملية تقييم، كما يعتمد التعليم التعاوني في تعليم العربية لغير الناطقين بها، من حيث الإنجازات إلى تنشيط دخول تكنولوجيات المعلومات والاتصال في المجال التعليمي، بعد إخضاع المتعلمين لدورة تعليم اللغة العربية المكثفة لمدة عام للطلاب الأجانب الذي يضم فصلين دراسيين. ويهدف البرنامج إلى تعليم اللغة العربية وإلى تعريف الطالب التاريخ والأدب العربي والإسلامي، والثقافة القطرية، كمواد مساعدة على الاندماج في التعليم التعاوني بعد الانتهاء والإلمام بجوانب سوسيوثقافية، والتي تنصهر في مجموعها في تحقيق مهارات اللغة الجديدة المكتسبة.

ويهدف برنامج اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة قطر إلى تحقيق مجموعة أهداف تتمثل فيما يأتي:

١. عرض اللغة العربية لغير الناطقين بها على الذين تمَّ قبولهم في جامعة قطر لمدة عام دراسي واحد بالإضافة للدورات تعليم اللغة العربية.

٢. إتقان اللغة العربية قبل الالتحاق بالكلية أو البرنامج الذي يختارونه من قبل المتعلمين من غير العرب والمنظمين لجامعة قطر.

٣. إعداد وتطوير برامج ومناهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٤. عرض مخصصات المقررات التي ينبغي أن تدرس في مجموعات، حتى تلبي احتياجات التعلم الفردية لمشاركين والمصالح الفكرية والمهنية.

٥. تعزيز التفاعل مع غيرها من الجامعات والمعاهد والمراكز البحثية التي تركز على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، في مجالات البحوث والدراسات ومنهجيات التدريس.

٦. تقييم نتائج الأداء والتعلم في ضوء القواعد والمعايير الدولية المتعلقة بتعليم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها.

٧. الاستفادة من خبرات فريق أجنبي، خاصة في ما يتصل بتاريخ المنهجية التي من شأنها مساعدتهم على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها أو استخدام اللغة العربية في بلدانهم.

يقدم برنامج اللغة العربية لغير الناطقين بها ستة مستويات من دراسة العربية: مبتدئ ١ و ٢، متوسط ١ و ٢، ومتقدم ١ و٢، ويتمّ التركيز على وظائف اللغة ومهارات الاتصال، بما في ذلك الاستماع والفهم والتحدث والقراءة والكتابة و التقدير من أنماط اللغة، في جو تفاعلي تعاوني.

ويقدم طلاب المرحلة المتوسطة والمتقدمة دورات تطبيقية متخصصة في مجالات الإعلام المكتوب، والأدب العربي الحديث، والأدب العربي الكلاسيكي.

كما يجري برنامج اللغة العربية لغير الناطقين بها دورات في فصول دراسية مجهزة بأجهزة كمبيوتر الوسائط المتعددة، وأجهزة العرض LED، وأنظمة الصوت. ويتم تشجيع الطلاب على المشاركة في أنشطة الجامعة لمساعدتهم على تحسين مهاراتهم اللغوية. يشجع البرنامج الطلاب أيضا لزيارة أماكن مثيرة للاهتمام في قطر وتعريف أنفسهم مع أنماط الحياة والتقاليد العربية. من أجل تعريف الطلاب على البلاد و إدماجهم معرفيا لإحداث التفاعل المحفز للعملية التعليمية التفاعلية.

ويتم تشجيع جميع الطلاب على استخدام الشبكات العصبية الصناعية في مكتبة جامعة قطر، التي تضم مؤلفات باللغة العربية والشعر والنقد الأدبي، والدوريات، والمكتبة تكنولوجيا التعليم، ومرافق الجامعة التكنولوجية.

البرنامج العربي لغير الناطقين بها بجامعة قطر، يجذب مجموعة متنوعة من المرشحين كفئات مستهدفة، على سبيل المثال:

١. المعلمين غير العرب يعملون في مجال الدراسات العربية والإسلامية في بلدانهم الذين يرغبون في مواصلة تعزيز لغتهم والدراسات الإسلامية.

٢. الطلاب غير العرب الذين حصلوا على المنح الدراسية ويرغبون في الانضمام إلى جامعة قطر.

٣. طلاب الجامعات غير العرب المهتمين بالحصول على الطلاقة اللغوية في برنامج مكثف لتوسيع دراستهم للثقافة والسياسة والدينية، في العالم العربي.

٤. أعضاء السلك الدبلوماسي الذين يرغبون في تحسين مهاراتهم التواصلية العربية لها.

٥. أعضاء الجالية في قطر الراغبين في تعلم اللغة العربية لأغراض اجتماعية وتواصلية.

فالبرنامـج من خلال ما يتضمنه من مقرراته وطبيعة الطلاب المنتسبين إليه، وكذلـك تنوع المؤطريـن، يمكنه خلق جو مـن التفاعل التواصلي الـذي يكرس مبدأ تعليميـا أساسيا في إنجاح العملية التعليميـة التعلمية. من خلال محتواه وما يوجده من محيط تعليمي تفاعلي للمتعلم.

فوجـود الحافز من خـلال المقبلين الذين تتملكهم غايـات مختلفة توجد نوعا مـن التنـوع، بالإضافة إلى الظروف المحفزة التي توفرهـا جامعة قطر، حتى تجعل مـن المقبلين على البرنامـج في ظروف ملائمـة، وبعث روح المبـادرة والمناقشة، مع أخـذه للفوارق الفردية بين المتعلمين اعتمادا على المعطيات السيكولوجية والظروف السوسيوثقافية.

كمـا يسعـى البرنامـج إلى خلـق جو مـن الوضعيـات التواصليـة، حتى يمكن المتعلمين من تحقيق المعنى التداولي للغة المتعلمة شفهيا وكتابيا، وهذا ما يمثل أحد الإستراتيجيات التعليمية والتقنيات المستخدمة فيها.

كمـا يسعى البرنامج إلى الامتداد للواقع الفعلي لتعلم اللغة وإلى خارج فصول الدراسة، ليقوم بعملية دمج للمتعلم في المجتمع وتحقيق التفاعل الثقافي، كما يوظف المواقـف التواصلية الحقيقية في عملية تعلم اللغة، والقبول بالدخول في ثقافة الآخر والتفاعل معها، على اعتبار أن اللغة مفتاح الاندماج الثقافي والمعرفي.

كمـا يوظف المقرر الوسائـل والوسائط الالكترونية لتمكـين المتعلم من تحقيق مبدأ التعليم التعاوني، وتسهيل كسب مهارات لغوية كتابة ومشافهة.

وتخضـع تجربة جامعة قطر لمبدأ التقييم من خلال التدرج في المستويات، وهو تقييـم ليس عقابيا، وإنما هو تقييم تنبيهي وتوجيهـي وتربوي، يحفز المتعلمين على تصويـب مسارهم التعليمي، مع الإشـارة إلى أن التقييم المجدي هو ما يكون متعدد الاتجاهـات. في الجانب البيداغوجي وفلسفة التعلم، أو في شق الوسائل التي تسمح

بالتفاعل بين المتعلمين فيما بينهم، وكذا ما يتوجب للمعلمين والعناصر المساعدة في عملية التعلم، فإن توفر هذه المعطيات يمكن أن يحقق متابعة ناجحة لعملية التعلم وتقويمها وفق أسس ثابتة، مع ضرورة توفير برنامج التعليم التفاعلي في تعليم العربية لغير الناطقين بها لفضاء تفاعلي بين المقاربات المعتمدة في تعليمية اللغات، و تجاوز ثنائية اللغة المنطوقة والمكتوبة، وكذا النص الأصلي والنص المترجم، مما يمكِّن بذلك للتعليم المباشر الاستعمال الفعلي للغة، كما يجب أن يسعي برنامج التعليم التفاعلي إلى تطوير الكفاءة التواصلية التي أضحت بديلا لا غنى عنه في تعليمية اللغات، والتخلص من المقاربات التقليدية التلقينية، والتي واكبت العمليات التعلمية لزمن طويل، بالإضافة إلى ضرورة توظيف الوسائل والوسائط الإلكترونية المساعدة والمسهلة لعملية التعلم، وكسب تنوع في المهارات التي تمكن المتعلم من تجاوز المواقف التواصلية، مع اعتماد التقييم الإيجابي وذلك من خلال وضع المتعلم في وضعيات مشكلة في أثناء اندماجه الثقافي دون إخضاعه للتصحيح المستمر، لأن هذا الأخير عادة ما يكون من خارج العملية التعليمية وأدوات تحصيلها.

المصادر والمراجع

أ- العربية

١. تعليمية اللغة، أنطوان، دار النهضة، بيروت، لبنان

٢. الضعف في القراءة وأساليب التعلم، النظرية البحوث والتدريبات والاختبارات، سعد مراد علي عيسى، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.

٣. عبد العزيز عبد اللطيف وآخرون: معجم علم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، دار الخطاب، المغرب

٤. عبد القاهر الجرجاني: العوامل المائة النحوية، تحقيق: البدراوي زهران. بيروت: دار المعارف، ط٣، ١٩٩٦

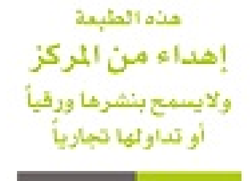
٥. الموسى نهاد: مقدمة في علم تعليم اللغة العربية.أشغندوة اللسانيات فية اللغة العربية، تونس:الجامعة التونسية، سلسلة اللسانيات، عدد٥، سنة ١٩٨٣.

ب-الأجنبية

1. Ginet Alain(dir)et al. 1997 du laboratoire de langeues a la sale de cours multi medias ،paris Nathan،1997

2. Histoire des methodogies de l enseignement des langues،

.3 Jean-pierre Robert،Dictionnaire pratique De Didactique Du fle(Edtions PHRYS،2008



4. puren Christian،Histoire des methologies de l ensiegnement des langues، paris nathn-cle international،1988

5. Springer، claude، la didactique des langues face aux defies de formation des adultes.paris، ophrys،1996

6. United Nations Economic and Social Commission for western asia (escwa)،Regional profile of Information society in Western asia 2011.Beirut ;escwa،2012

القسم الثّاني

تجارب تعليم اللّغة العربيّة في دول شرق آسيا

تجربة تعليم اللغة العربية في آسيا (للناطقين بغيرها)
مثال دول جنوب شرق آسيا

الأستاذ الدكتور إدريس ولد عتيّه (*)

(*) أستاذ التعليم العالي بجامعة نوكشواط بموريتانيا (سابقا) .

أهمية اللغة عموما :

تكتسي اللغة أهمية بالغة بالنسبة إلى الفرد والمجتمع، فبها يتواصل الكائن البشري بين محيطه أخذا وعطاء، وبها تنشط مختلف مناحي الحياة الاجتماعية بوصفها وسيط اتصال وتفاهم وتبادل؛ كما أن وعاء الثقافة والحضارة والتاريخ الذي تحفظ به وتنتقل عموديا عبر الزمان وأفقيا عبر المكان من جيل إلى جيل ومن أمة إلى أخرى، ومن قطر إلى آخر، ولذا يتشكل النسيج الحضاري من الوعاء اللغوي، ليست اللغة مجموعة الفاظ تنتظمها تراكيب معينة، وإنما هي أنماط عيش وصيغ عادات ورؤية معينة في الحياة؛[1] لذا كان تعلم أية لغة لايمكن أن يكون منفصلا عن أهليها، ((لا شك أن تعلم اللغة الأجنبية أية لغة أجنبية، في موطنها، وبين أهلها، يكسب الدارس من المهارات اللغوية المتكاملة ما لا يستطيع اكتسابه من يدرسها خارج وطنها))[2].

ولقد أبانت الطرائق التربوية الحديثة أن تعليم اللغة أو استعمالها منفصلةً عن الجانب الاتصالي التشاركي يجعل استعمال اللغة جزيرة لغوية معزولة، فما النشاط التواصلي إذا؟

«إن النشاط الفعلي القائم على ممارسة اللغة واستخدامها يعد الأصل في المقرر الاتصالي، أما الجانب اللغوي فهو شيء معاون ومطلوب في التعبير عن الموقف حتى في الحالات التي يركز المدرس انتباهه فيها على العناصر اللغوية من

(١) في مساق ربط اللغة بمستعمليها يعرف ابن جني اللغة قائلا: إنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. (الخصائص – ابن جني – المجلد الأول – نسخة إلكترونية – المكتبة الشاملة)

(٢) وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – الجزء الثاني – المدينة المنورة ١٤٠١هـ الصفحة ٢٢٥

تركيب نحوي ومقررات وأساليبَ وتنغيم من أجل الحدث أو الموقف الاتصالي، لهذا يصبح إعداد مواقف اتصالية في حجرة الدراسة أمرا في غاية الأهمية لتدريس وتعليم اللغة الأجنبية» [1].

وإضافةً إلى المنحى الاتصالي السالفةِ الإشارةُ إليه؛ لاتقل الدوافع والحوافز أهميةً، إذ بها يربط تعلم اللغة واستعمالها، ويتأتى ذلك باستمزاج المنحى اللغوي الصرف بالهدف المنفعي المنشود من تعلم اللغة انطلاقا من حاجات أو أغراض معينة، ويوضح Holec الأمر إذ يقول: "إن الأمر الأساسي في تحديد الحاجات والدوافع والأغراض هو أنها سبيلنا لوضع نظام تدريس اللغة وتحسين مواده بحيث يكون أكثر فاعلية؛ ولهذا السبب فإن معرفة حاجات وأغراض ودوافع أكبر عدد من المتعلمين أمر ضروري كلما أمكن ذلك خاصة أن هذا النظام سيقام على أساس من هذه الحاجات" [2].

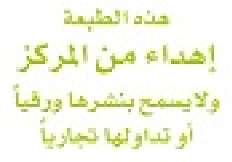
وبَدَهِيٌّ أن المهارات اللغوية الأربع الكبرى (مهارات القراءة والتحدث والاستماع والكتابة) هي نسيج كلي به يقاس مدى التمكن من تملك ناصية اللغة، بيد أن مهارة التحدث أو التعبير هي سَنَامُ التمكن اللغوي: «يمثل التعبير من بين فروع اللغة مصبا تتدفق إليه الروافد، فهو المحصلة النهائية لتعليم اللغة بكل فروعها وفنونها، فالهدف الغائيُّ هو إقدارُ المتعلم على التعبير عما في نفسه في وضوح ويسر، سواء كان ذلك شفهيا أو تحريريا». [3]

---

(١) برامج تعليم اللغة العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم - جامعة أم القرى — معهد اللغة العربية —- مكة المكرمة ١٤٠٦ هـ الصفحة ١١١

(٢) برامج تعليم اللغة العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم - جامعة أم القرى معهد اللغة العربية —- مكة المكرمة ١٤٠٦ هـ الصفحة ٢٥

(٣) الدكتور محمد صلاح الدين عالي مجاور- دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية - دار القلم الكويت ١٩٧٤ — الطبعة الأولى الصفحة ٦٨



مكانة وأهمية العربية :

لقد حُرِصَ في بداية هذا البحث على إيراد جملة من الآراء المتعلقة بالإطار اللغوي الكامل سعيا إلى ربط موضوعه بتصور لغوي أشملَ، ليخَصِّصَ الحيز المناسب لوصف أهمية اللغة العربية عامة وأهميتها الخاصة للناطقين بغيرها؛ إذ ليست العربية بِدعا من اللغات الأخرى، وإنما ينطبق عليها ماينطبق على اللغات الأخرى المشابهة لها سِجِلَّ تاريخ وتطورَ حضارة وعراقةَ منشأً، ومن ثم كانت أهمية اللغات على قدر مكان وقوة وعظمة الأمم والشعوب التي تتحدث بها وتستخدمها، وعلى قدر المضمون الفكري والعلمي والديني الذي تحمله.(١)

ولقد كان الاهتمام باللغة العربية وتنشئةُ الأبناء على الفصاحة والطلاقة والأداء الصحيح دَيْدَنَ سلفِ هذه الأمة ومَأمًّا سعت إليه عِلِّية القوم: «يقول الشافعي عن نفسه: ثم إني خرجت عن مكة فلزمت هذيلا في البادية أتعلم كلامها وآخذ طبعها وكانت أفصح العرب، قال فبقيت فيهم سبع عشرة سنة أرحل برحيلهم وأنزل بنزولهم» (٢).

لقد كان نزول القرآن الكريم إيذانا بدخول العربية عهدا حضاريا جديدا، ودعت فيه فضاءها المحدود واندحات في آفاق كونية؛ لمَا كان لهذه النُّقلة الحضارية الهائلة من عظيم الأثر على حياة اللغة العربية؛ إذ لم تعد لغةَ أهل الجزيرة العربية، وإنما أصبحت وعاء شاملا استوعب أعراقا وثقافات، وأمما مختلفةَ التفكير والتصور لتغدوَ الفصحى الخيطَ الناظمَ بين هذه الفُسَيفِسَاءِ البائنِ اختلافُها الرائع تباينُها العجيب تلاؤمُها.

---

(١) انظر مثلاً: د. إدريس ولد عتيه – الثراء الدلالي للغة العربية واقتران ذلك بالحمولات الثقافية لها في «موسوعة المستكشف» خمسة مجلدات وخمسة معاجم– تأليف ___ الصفحات ٤٠٠، ٤٢٠، ٧٠٠ – نشر المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (إسيسكو) الرباط ٢٠١١

(٢) د. حسن يشو– حاجة العلوم الإسلامية إلى اللغة العربية دراسة تأصيلية تطبيقية –– إصدارات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية – دولة قطر –٢٠١٣ الصفحه ٤٨٠

ولذلـك تعد اللغة العربيـة إحدى أهم اللغـات العالمية وتكتسـي أهمية خاصة لكونها لغةَ القرآن الكريم ولغةَ الإسلام، ومن ثم لغةَ الثقافة والحضارة الإسلاميتين؛ وهكـذا وحـدت هذه اللغةُ أمةَ الإســلام من عرب وفرس وتـرك وروم ومغول وهنود وبنغاليين وصينين وماليويين وغيرهم.

ولأن الفتـح الإسلامـي قـد بدأ مبكـرا فكانـت اللغة العربيـة تنتشـر انتشار هـذا الفتـح وتُغذُّ الخطى سرعـةَ ضوء، وهي تكتسـح عَرَائنَ لغـات عريقة بوهجها الحضـاري المتألـق، وكان لشعوب جنوب شرقي آسيا قصـبُ السبق في الإقبال على العربية والعَضِّ عليها بالنواجذ ومنهم الإندنوسيون:

«تطلـع الإندونيسيون إلى تعلم العربية منذ أمد بعيد، ورغب العرب المهاجرون إلى أرخبيـل الملايو (اليمنيـون والشَـوَامٌّ والسودانيون وغيرهـم) في تعليمها لهم، وتعددت الدوافع لطلب العربية، بعضهم يلتمسها يقيم بها عباداته من صلاة وصوم وذكـر ودعاء وحج وعمرة، ويتعرف شرعَ الله في كتـاب الله تعالى ودستورَ المسلمين من خلال السنة المطهرة». [(١)]

إن كسـب رهان نشـر الفصحى وتعليمَها للناطقين بغيرهـا يستوجب التشمير عـن السواعد، واتبـاعَ أحدث الطرق وأنجـعَ الأساليب لتحقيق ذلـك الهدف، ولن يتأتى ذلك إلا إذا أدركنا عوامل قوة دوافع الساعين إلى تعلم اللغة العربية، دون أن يمنعنـا ذلك من التشخيص الدقيق للمؤتلف والمختلـف اللغوي الذي يجمع أو يفرق بين لغتنا ولغات إخوتنا في المعتقد والتاريخ الحضاري المشترك.

إن استشعـار ذلـك يجعل المخططين التربويين يفقهون تلـك الفروق ويُجمعون كَلَّ أمرهم لانتزاع مُناخ تعلمي ملائم يتسلح بكل الأدوات العلمية والتربوية لذلك.

---

(١) أ.سيـف الدين حسن عوض – وسائل الإعلام ونشر اللغة العربية في جنوب شرق آسيا – من موقع صحيفة اللغة العربية صاحبة الجلالة :
http://:www.arabiclanguageic.org/

وفي تحديد ذلك يتضح القول: «إن طبيعة مادة اللغة الأجنبية تختلف عن معظم المواد المدرسية الأخرى؛ لأن القدرة على استيعاب لغة أجنبية والتعبيرَ بها تتألف من مهارات معقدة توجب استخدام وسائلَ تعليميةٍ معينة سمعية وبصرية لتمكين الطلاب من اكتساب تلك المهارات؛ ولهذا لم يعد تدريس اللغة الأجنبية مقتصرا على الكتاب والسبورة بل أخذ يستفيد من جميع الوسائل السمعية والبصرية» .[(١)]

وبفضل الحفظ والاستمرار التاريخي لهذه اللغة – طيلة أكثر من خمسة عشر قرنا– ، والمتعلق بوجه كبير بكونها وعاءَ القرآن الكريم والحاضنةَ اللغوية للإسلام: «حتى كانت العربية شعار الإسلام وأهله، الذى أقره ابن تيمية فى أكثر من أربعة وأربعين موطنا، واتضح لنا أيضًا مدى التلازم بين القرآن الكريم من جانب، والدراسات الإسلامية من جانب آخر، فكانت النتيجة تثبت أن العلوم الإسلامية، ما هي إلاخادمة للقرآن الكريم» .[(٢)]

ولعل طرائق تدريس الفصحى للناطقين بغيرها (ومنهم آسَوِيُّو جنوب شرق القارة)، يعانون من تعثر الخطوات المنهجية الصحيحة لتعلم الفصحى ــــ أولَ مرحلة ــــ وإتقانها ــــ ثانيَ مرحلة ــــ مما استتبع تخبطَ الطالب وخلطَه بين لغته الأصلية وتأثيرَ اللغات الأخرى، وخلطةً من الفصحى مما يصوره الرأي الآتي: «الدارس عندما يبدأ بتعلم لغة أجنبية؛ فإنه بالطبع لا يتقنها في المرحلة الأولى؛ وعليه فإننا إذا لحظنا لغة الدارس في هذه المرحلة نلحظ عجباً؛ لأنه يتكلم لغة غريبة لا هي اللغة الهدف التي تعلمها ولا هي اللغة الأصلية له، ويُطلَقُ عليها اللغةُ الانتقالية» .[(٣)]

---

(١) د. علي محمد القاسمي– اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى –الناشر عمادة شؤون المكتبات – جامعة الرياض ١٩٧٩ الصفحة ٩١

(٢) د.عبد الكريم عوض هيازع– أهمية تدريس العلوم الإسلامية باللغة العربية – مجلة القسم العربي – جامعة بنجاب لاهور باكستان العدد الثامن عشر – ٢٠١١ الصفحة ٩

(٣) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها – عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية– المدينة المنورة، المرجع كاملا من هنا :
https//:www.google.com/url?

إن مرونـة وحيوية وثراء اللغة العربية مكنتها عبر مسيرتها الطويلة ليس فقط من الاستمرار والبقاء، بل من مواكبة التطور الحضاري والثقافي بما في ذلك التطور العلمـي الحديـث، ويتضح ذلك ويتمثـل في أن «خلاصة الأمر أن مثـل اللغة العربية بالنسبـة إلى القرآن الكـريم كمثل وعاء زجاج سُكِبَ فيه ماء، فكان يُرى من خلاله وضوحًا وبهجة وجمالاً بحيث لو وضع في إناء غيرِ زجاجي لاتّسم بالغموض».[(١)]

ولعل هذه المرونة والحيوية هي مايجعل الفصحى تُقبِل على عصر جديد، دون أن يعنـي ذلـك أن الطريق باتت سالكـة أو أنها مفروشة بنمارق الـورود، ومع ذلك فهنـاك معطيـات موضوعية تدعو إلى التفـاؤل: «إنّ لغة الضاد تشهـد حالياً إقبالاً عظيماً على تعلّمها، سـواء من المسلمين الناطقين بها وبغيرها بحسبانها لغةَ الذكر الحكيـم ووعاءَ الثقافـة الإسلامية، أو من الدارسين والباحثـين الذين أدركوا قيمة اللغـةَ العربيـة بوصفها اللغـةَ التي احتضنت حضـارةً عظيمةً بالغة الـثراء موفورةَ العطاء» .[(٢)]

تعليم العربية للناطقين بغيرها :

يعـد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها أحد أهم روافد تعليم اللغة العربية، خاصـة في العصـور الحديثـة، وتشـير الدراسات الحديثـة إلى أن عـدد الناطقين بالعربية في العالم حاليا يقدر بـ: أربعمائة وثمانين مليون نسمة.[(٣)]

وقـد أنجـزت دول وهيئات متخصصـة متعددة من بينها المنظمـة الإسلامية

---

(١) د.عبد الكريم عوض هيازع– أهمية تدريس العلوم الإسلامية باللغة العربية مجلة القسم العربي – جامعة بنجاب لاهور باكستان العدد الثامن عشر ٢٠١١ الصفحة ٧

(٢) د.عبدالعزيز بن عثمان التويجري – مستقبل اللغة العربية – منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) – ١٤٢٥ هـ/٢٠٠٤ الصفحة٤٥،٤٦

(٣) موسوعة ويكيبيديا :
http//:ar.wikipedia.org/wiki/

للتربية والثقافة والعلوم (الإسيسكو) عدة دراسات وخُطط لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وقد نفذت بالفعل عدة مشاريعَ في هذا المجال في عدة بلدان إفريقية وآسوية، ولكن ذلك يستدعي أن نستثمر كل المعطيات والأدوات العلمية المساعدة وصولا إلى الهدف الأمثل لتعليم هذه اللغة للناطقين بغيرها استثمارا لعناصر متعددة منها: «التطلع إلى مقاربة ما أنجزه الآخرون في تعليم لغاتهم، واستثمار منجزات نظريات التخطيط اللغوي، ومعطيات اللسانيات الاجتماعية التطبيقية، والعلاقة بين اللسانيات والحاسوب، وما انتهى إليه هذا التعالق من بروز اللسانيات الحاسوبية ومعالجة اللغات الطبيعية». [١]

إن البحث يهدف إلى إعطاء صورة عن واقع وآفاق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جنوب شرقي آسيا، مع التركيز على نموذجي إندونوسيا وماليزيا.

فما هو جنوب شرقي آسيا؟ وما هي المنطقة الإسلامية فيه؟ وما هو الإطار الجغرافي والسَّاكِنيُّ لهذه المنطقة؟

يطلق اسم «جنوب شرق آسيا» على المنطقة المحصورة بين جنوب الصين وجنوبها الغربي وشرق الهند، حيث تبلغ مساحتها كُلُّها أكثرَ من مليون ونصف مليون ميل مربع، ويقطنها زهاءُ ثلثِ مليار نسمة، وهي تضم عدة دول مستقلة من أهمها: جمهورية إندونيسيا، واتحاد ماليزيا، وسلطنة بروناي دار السلام، وجمهورية الفلبين، فضلا عن تايلاند وسنغافورة وبورما وكمبوديا وفيتنام. [٢]

---

(١) أ.د.محمد عبداللطيف رجب عبدالعاطي - التوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها —د.محمد عبد الفتاح الخطيب، الصفحة ٣٢ — ندوة: القرآن الكريم والتقنيات المعاصرة، المرجع من هنا :
https//:uqu.edu.sa/files2

(٢) انظر: خارطة المنطقة متعرفا مختلف دولها وأعراقها وأديانها، موسوعة ويكيبيديا مثلاً:
http//:ar.wikipedia.org/wiki/

وقبـل الخوض في موضوع تعلـم وتعليم اللغـة العربية في جنـوب شرقي آسيا مـن خلال النموذجـين: (إندنوسيا وماليزيا)، يجدر بنا أن نشـير أن اللغة العربية - وإن اكتسحـت بِلَأْلَآئِها الحضـاري المُشِعِّ العالمَ القديمَ- فـإن طوارئ حضارية بنائيـة ووظيفيـة تجعل رحلة عودة اللغة العربية إلى سابـق ريادتها الحضارية أمرا لايخلو من كثير من الصعاب والعِقَاب، وأصبح مفهوم التعرب لغةً وحضارة مختلفا عـن التعـرب في الماضي، وصار ضـرورةً أن يقترن بإرادة سياسيـة معينة، إذ كانت العربيـة في الماضـي مطلوبة محبوبة ولئن كانت ماتـزال محبوبة، إلا أنها تعاني من اقترانهـا بالواقع الحضاري العربي الإسلامي، وتخلفـه وهيمنة الغرب الحضارية، ولكن ذلك لايمنع الشعوب المسلمة ونخبها من السعي إلى كسب الرهان وجعل عودة اللغة العربية هدف الأهـداف وغاية الغايات، مما يعطي المفهوم التعريفي للتعريب اللغـوي البعد الآتي: «هذا التعريف لمفهـوم التعريب لايناسب مجتمعات غير ناطقة بالعربيـة، فلم تـزل كلمة التعريب لها معان مختلفة حسـب المجتمع الذي تظهر به؛ لذلـك ظهر مفهـوم التعريب بشكل آخـر في البلاد الغربية والآسويـة، ونستطيع أن نطلـق عليه التعريـب السياسي، أو التعريب الإستراتيجـي؛ بمعنى أنّ هناك سياسةً تتبعهـا الدولـة لتشجيع أن تكون اللُّغـةُ العربية لغةَ العلم والعمـل والفكر، فالتعريب بناء على التعريف السابق هو: إدخال اللُّغة العربية في التعلِّيم مساندةً للُّغة الأم» .[١]

تجربة تعليم العربية في المنطقة: الواقع والآفاق:

لاشـك أن تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصـة في جنوب شرقي آسيا يجـب أن يواجـه تحديات وعقبات متعـددةً لعل مـن أبرزها: كيفيـةَ تأليف الكتاب المدرسـي المناسـب للناطق بغـير العربية مراعـاةً لاختـلاف المُستَنبتـات اللغوية

(١) د.عبـد الرحمـن بـن شيـك، وريم عادل الـترك: تعريب التعليـم الجامعـي في ماليزيا: الجامعـة الإسلاميـة العالمية بماليزيا نموذجا - الجامعة الإسلاميـة العالمية – ماليزيا، البحث كاملاً من هنا :

http//:conferences.ju.edu.jo/

والثقافية والسلالية بين الناطقين بالعربية، والناطقين بغيرها، ومع ذلك فـ: « إن حركة تأليف كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، تنتشر خارج العالم العربي والإسلامي، إذ تشير الإحصائيات إلى أن حركة تأليف العربية للأجانب تتركز خارج أرض العرب، وعلمائها الذين ينتمون إليها لغة وثقافة وحضارة، فمجموع ما ينتج من كتب وفق هذه الإحصائية في أمريكا وألمانيا وانجلترا وفرنسا زهاءُ ٥٢٪ في حركة التأليف، ومجموع ما تنتجه الدول الإسلامية غير العربية زهاءُ ١١٪، وتنتهي الإحصائيةُ إلى أن حركة نشر كتب تعليم العربية الناطقين بغيرها في المنطقة العربية ما زالت دون المستوى (زهاء ٣٤ ٪) »[(١)].

إن اللغة العربية هي أبرز عنصر من عناصر الهُوِّية العربية والإسلامية؛ لذا يستشعر أكثرُ من واحد الخطرَ الداهم الذي يتربصها، ولاشك أن لغة عربية كسيرة في أوطانها وعلى ألسن الناطقين الأصليين بها ليست خير مايقدم للآخرين ـــ ولو جمعتنا بهم روابط أُخُوَّةِ المعتقد ـــ؛ لذا وجبت المبادرة أولا من العرب حتى لا يقع المحذور ويتسع الخرق على الراقع: «نحن العربَ، ماذا بقي لنا لكي نتماسك ولكي لا نضمحل ونتلاشى ونذهب خبرا من الأخبار، ونذوبَ كما ذابت من قبلنا أمم فقدت شخصيتها السياسية؟

لم يبق لنا إلا اللغةُ، فقد تكالب علينا الغزو الثقافي من كل جانب، يعمل دائما ليل نهار لكي يقوض لغتنا: لغة القرآن، ويحوِّلَها إلى أمشاج يسهل ابتلاعها وتكوينها على النحو الذي يريد».[(٢)]

---

(١) سعد بن محمود الطباخ – توظيف القرآني في تعليم العربية للناطقين بغيرها –إشراف الدكتور. عبد المنعم حسن الملك عثمان –الماجستير ــ المستوى الثالث ١٤٣٣ ـ ١٤٣٤، الصفحة ٢ من موقع نافع الحجيلي:
http//:www.t-nafie.com/

(٢) الدكتورة اعتماد عبد الصادق عفيفي: الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها – كلية الدراسات الإسلامية – جامعة الأزهر، من موقع مركز=

ولئـن كانت تقوية مكانة اللغــة العربية في موطنها الأصلي خـير وسيلة لسفرها إلى عوالم الناطقين بغيرهــا؛ فإن ذلك يستوجب أيضا التسلح بإدخال مناهجَ حديثة تستثمر تطور دراسات اللغة العربية وخاصة اللسانيةَ، وصولاً إلى أيسرِ طريق وأقصرِه لتعلم هذه اللغة وتعليمها: «تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يعتمد اعتمادا أساسيا علـى معطيات تعليـم اللغات الأجنبية المستمرة من نتائـج الدراسات اللغوية النفسية (psycholinguistic studies) والتطبيقات التربوية، وهي علوم حديثة" .[1]

يعـود تدريس اللغــة العربية في هذه المنطقة إلى عهـود سحيقة، ويرتبط بوعي المجتمعـات المسلمة في جنوب شـرق آسيا بأهمية تعلم اللغــة العربية لفهم الإسلام وتشريعاتــه وأحكامــه وعقائده، وكونها وسيلــةَ التفاهم والترابط بـين المسلمين في مشارق الأرض ومغاربها.

وهكـذا أولت هذه المجتمعات عنايات كـبرى لتدريس اللغة العربية في المدارس والمعاهد والجامعات، كما قررت بعض الدولٍ أن تكون اللغة العربية مادة إجبارية في نظامها التعليمي: «تمتد علاقــة المجتمع الملايوي باللغة العربية إلى العصور الأولى مـن السنة الهجريــة، وذلك مع وصول الإســلام إلى الأرخبيـل الملايوي عن طريق التجـار العـرب، ومنذ ذلك الحين، بدأت دراسة اللغــة العربية في الانتشار بوصفها وعاءً للدين الإسلامي الجديد وعلومه، ولم تتوقف حتى عصرنا الحالي» .[2]

= الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:
http://azhar-ali.com/go/

(١) الدكتورة عتماد عبد الصادق عفيفي: الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقـين بغيرها – كلية الدراســات الإسلامية - جامعة الأزهر، من موقع مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:
http://azhar-ali.com/go/

(٢) الدكتور مجدي حاج إبراهيم اللغة العربية في المدارس الابتدائية في ماليزيا– قسم اللغة العربيــة وآدابها – كلية معارف الوحـي والعلوم الإنسانية –الجامعــة الإسلامية العالمية بماليزيا، الصفحة ٢ المرجع كاملا:
http//:www.alarabiah.org/uploads/pdf

لقد كان للغة العربية إسهامها في إثراء لغات الشعوب المسلمة في جنوب شرقي آسيا، وتجسد ذلك في دخول سيل من الاصطلاحات العلمية والدينية والحضارية إلى لغات هذه الشعوب: «ومنذ أن اعتنقت شعوب هذه المنطقة الدين الإسلامي، أخذوا من اللغة العربية كل ما لا يوجد في لغاتهم من مفردات واصطلاحات وتعابيرَ تتعلق بالإسلام وتعاليمه، وانصهرت هذه الألفاظ والتعابير في لغات هذه الشعوب فصارت جزءاً منها؛ وبما أن الإسلام دين شامل يتناول كل جوانب الحياة من أمور الدين والدنيا والآخرة، فقد أثرت اللغة العربية في لغات الشعوب الذين اعتنقوا الإسلام في شتى المجالات: الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والشريعة والعقيدة» .[1]

ولعل المكانة الخاصة التي تحظى بها العربية من الشعب الماليزي المسلم هو ماكان سببا أن يكون للفصحى تبوؤ مكان الصدارة في المجتمع الماليزي المسلم خاصة؛ لكونها لغةَ القرآن الكريم وتعلمها هو أفضل سبيل لمعرفة الأحكام الشرعية: «للغة العربية مكانة خاصة لدى الشعب الماليزي المسلم؛ وبناء على ذلك، فقدأصدرت وزارة التعليم الماليزية قرارا بتدريس اللغة العربية في المدارس الوطنية الماليزية الابتدائية ابتداءً من عام ١٩٩٨م، بوصفها مادةً إجبارية على التلاميذ الذين لايريدون أن يدرسوا اللغتين: الصينية أو التاميلية».[2]

أ- تعليم اللغة العربية في أندونيسيا :

مرت اللغة العربية في ماليزيا بعدة مراحل ابتداء من مرحلة الابتدائية وصولا إلى ظهور المدارس الإسلامية الحديثة التي تدرس اللغة العربية بوصفها

---

(١) عبد الرحمن بن تشيك – آفاق تعليم اللغة العربية ومعوقاته في جنوب شرقي آسيا – مجلة إسلامية المعرفة، العدد ٠١٢، مستخرج بتاريخ ١٠ يونيو ٢٠١٤

(٢) الدكتور مجدي حاج إبراهيم – اللغة العربية في المدارس الابتدائية في ماليزيا – قسم اللغة العربية وآدابها – كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية – الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، الصفحة ١ المرجع من هنا:
http//:www.alarabiah.org/uploads/pdf

لغـةَ التخاطب ولغة الأُخُوَّةِ الدينية، وانتهاء بمرحلة نشـأة المؤسسات التعليمية للغة العربيـة أهليـةً كانت أم حكوميـة باتباع مناهج معينـة لتعليم اللغـة؛ ونظرا للعمق التاريخي وقوة تغلغل اللغة العربية في المجتمع الإندونوسي على مر الحقب والأجيال، فلقـد كان تأثـير اللغة العربية في اللغة الإندونوسية واضحـا: "وفقا لدراسة منشورة حـول الكلمات العربيـة المقترضة المستخدمـة في اللغة الإندونيسيـة (التي جمعتها «راسـل جونز» وقد ركزت تحديدا علـى جذور الكلمات المشتقة من اللغتين: العربية والفارسية) فإن هناك خمسين وسبعمائة وألفين من الكلمات الإندونوسية مشتقة من العربيـة، وهو ما يعني أنه حتى لو كانت بعضـ الكلمات في قائمة جونز قد أصبحت الآن عتيقـة متقادمة؛ فإن العدد الحقيقي للكلمـات العربية في الإندونوسية قد يكون أكثر من ثلاثة آلاف كلمة".[١]

وليس تأثير اللغة العربية في اللغة الإندونوسية بِبِدعٍ من الأمر، ولايستغرب منه؛ نظـرا للوعاء الحضـاري والثقافي الذي تحمله اللغة العربية مؤثـرةً وتستوعبه اللغة الإندونوسية متأثرةً، فالعلاقـة التي ((تقوم بين اللغة والثقافة علاقة وطيدة، ترجع إلى عدة أسباب من أهمها: أن اللغة تربط بين الثقافة وأبنائها)).[٢]

كما أن لغـة البهاسا (اللغة الإندونوسية الرسمية) لاتتضمن مايسميه اللغويون ثنائيـة الدارج والفصيـح (diglosie) بل هي نسق فصيح، وهـو مايسعى كثير من العروبيين اللغويين إلى تحقيقه ويرون أنه من الممكن المتاح للغة الضاد، لغة البهاسا نموذجـا: «مـن الناحية النظريـة، كانت هناك إمكانيـةٌ للغة البهاسـا الإندونيسية

---

(١) الدكتـور نيكولاوس فان دام –مقـال: اللغة العربية في إندونوسيـا المعاصرة –– (مقالات الدكتور نيكولاوس فان دام) – نشر عبر الإنترنت في ٣ أغسطس ٢٠٠٩

Arabic Language in Contemporary Indonesian, Posted by Dr. Nikolaos van) (Dam on August 3, 2009 in Articles, Dr. Nikolaos van Dam

(2))S. Pit Corder, Introducing applied Linguistics, Hazell Watson &Viney Ltd., Great Britain, 1975, p: 70(

(اللغة الإندونوسية الرسمية) لإنجاز المثل الأعلى الذي سعى كثير من العرب إلى تحقيقه للغتهم، ألا وهو أن يكون الجميع يتكلمون لغة رسمية واحدة بوصفها لغةً أُمًّا».[١]

ولعل من التحديات والعقبات والأخطاء التي وقع فيها تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هو عدم مراعاة الخصوصية الثقافية والعرقية للمجتمعات غير العربية؛ مما نتج عنه إلباس مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها لَبُوسا غيرَ لبوسهم الثقافي، ففي مراعاة هذه الخصوصيات يمكن أن تبدأ مرحلة جديدة أكثرُ نجاحا من المراحل السابقة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: "إن المناهج الدراسية وأمر التعليم يحتاجان إلى أن نبدأ بالاعتراف أولا بالهوية العرقية ثم الوطنية ثم العالمية.

إن المقاربة متعددة الثقافات تطبق من أجل المساعدة في عكس الاتجاهات والمواقف من خلال تعليم وتثقيف الطلاب في المجموعات المختلفة ثقافيا، وتوفير الفرص للأفراد من الخلفيات المتنوعة للتعلم والعيش والعمل معا".[٢]

---

(١) نيكولاوس فان دام، وشيكلانا دي لا فرونتيرا – معجزة البهاسا الإندونوسية والعربية- إسبانيا، | الرأي | الأربعاء، ١٢ أكتوبر ٢٠١١، ٠٤:٠٠
(The miracle of Bahasa Indonesia and Arabic),
Nikolaos van Dam, Chiclana de la Frontera, Spain, | Opinion | Wed, October 12 2011, 4:00 AM

(٢) من مقال بعنوان:
(Teaching and learning Arabic language through Multicultural Approach & Applied ICT in Pesantran Institution), MaimunAqshaLubis

(ميمون أقصىلوبيس – تدريس وتعلم اللغة العربية من خلال المقاربة متعددة الثقافات وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات التطبيقية في مؤسسة البسنتران)، وهذا المقال منشور في مجلة:
International Journal of Education and Information Technology, Issue 3, Volume 3, 2003, p. 178

كما أن من التحديات التي يجب وعيها أن الطريقة التقليدية التعليمية لم تعد كافيةً منفردةً بذلك، وإنما يجب أن تَعْضُدَها المهارات الاتصالية للمعلمين: "إن هؤلاء المعلمين هم إنتاج هذا الاتجاه التقليدي فلا يدعو للاستغراب إذا كانوا متمكنين من حيث القواعدُ والترجمةُ، وضعفاءَ في المهارات الاتصالية أو مهارة الكلام على وجه التحديد».[١]

ويتجلى أيضا مقدار هائل من العقبات يواجه معلمي اللغة العربية في إندونوسيا منه تركيز هؤلاء على تعليم القواعد والترجمة دون استخدام المهارات الاتصالية، والأدهى من ذلك اعتمادهم على اللغة الأم الإندونوسية مما لايسهل على المتعلمين الأمر إطلاقا: ((إن طريق التدريس التي شاع استخدامها في تعليم اللغة العربية في إندونوسي اهي طريق النحو والترجمة؛ ذلك لأنها تناسب ما تستتبعه أهداف التعليم ومواده المركزة على القواعد والترجمة إضافة إلى ذلك، فإن هذه الطريقة تسمح إلى حد كبير باستخدام اللغة الأم في أمر التعليم وهذا ملجأ آثره عدد غير قليل من المعلمين في إندونوسيا الذين لا يتمتعون بما يكفي من مهارة التحدث باللغة العربية" .[٢]

كما أنه من الأخطاء التي وقع فيها تعليم اللغة العربية في إندونوسيا استنساخ تجاربَ تعليميةٍ أخرى أعدت لأهداف ومقاصدَ مغايرةٍ ومنها تجربةُ الجيش الأميركي في تعليم جنوده اللغاتِ الأجنبيةَ في أثناء الحرب العالمية الثانية: "في الحقيقة، كان برنامج تعليم اللغة العربيّة في مالنج يهتدي بمدرسة الجيش الأمريكيّ في تعليم

---

(١) د.نصر الدين إدريس جوهر: تعليم اللغة العربية في إندونيسيا بين التطورات الواعدة والمشكلات القائمة - جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية-إندونيسيا، من موقع صحيفة اللغة العربية صاحبة الجلالة: http://arabiclanguageic.org/

(٢) محمد علي زمراني - تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إندونيسيا وقائع ومشكلات وتطورات - من موقع وحدة خدمة اللغات الأجنبية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية بإندونوسيا: http://upb.stainsalatiga.ac.id/2010/08/11/

اللغات الأجنبيّة في عهد الحرب العالميّة الثانيّة، حينئذٍ اقتضتْ ظروف الجيش الأمريكيّ أن يقوم بأمر تعليم مكثّف لعدّة لغات في آنٍ واحد لعدد هائل من الأفراد، وفي أقلِّ وقت ممكن فيما يتراوح بين ستَّةٍ إلى تسعةِ أشهرٍ» .(١)

ب- تعليم العربية في ماليزيا :

أشرنا سابقا إلى المكانة العالية التي تتبوؤها اللغة العربية في المجتمع الماليزي المسلم، مما يجعل أرضية هذا المجتمع خصبةً لتقبل وتعلم اللغة العربية، اتكاءً على الروابط العقدية والتاريخية التي تربط الماليزيين بهذه اللغة، ومع ذلك لايخلو طريق تعلم اللغة العربية في ماليزيا من أكثَر من عقبة وتحدٍّ، نظرا للمنافسة الشرسة بينها ولغات لها قوتها وحضورها في المجتمع الماليزي بمختلف مكوناته المسلمة وغير المسلمة: "ومع تلك المحاولات المبذولة، فإن الأمر لم يكن ميسورا ولا سهلا بالنسبة إلى الشعب الماليزي في حياته اليومية، لكونه يعايش اللغات المختلفة بدءًا من اللغة الملايوية المُعتَرفَة لغةً رسمية للدولة، ثم اللغة الإنجليزية التي تنافسها منافسةً عنيفة بوصفها لغة مهنية عالمية، واللغتين: الصينية والهندية من جانب آخر، فتتظاهران مظاهرة متماثلة لعناصر شائعة في الشوارع الماليزية، وأما اللغة العربية فبقيت ساكنة في النفوس والقلوب دون الأفواه" .(٢)

---

(١) معوقات تعليم اللغة العربية في جامعة إمام بنجول الإسلامية الحكومية (ببادنج- إندونيسيا)- Abdul MananSihombing, MA (DosenBahasa Arab FIBA)، من مدونة مركز (IPPA) لدراسة الثقافة الإسلامية: http://fiba-lppbi.blogspot.com/

(٢) الإستيراتجيات والتحديات في سياسة برنامج تعليم اللغة العربية – (Muhamadul, B.Y.
Department of Arabic Language and Literature, Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University Malaysia، المرجع كاملا: http://www.gjat.my/

وقد مر تعليم العربية في ماليزيا بمراحل متعددة ويمكن تقسيمها إجمالا إلى مستويين:

- مستـوى المدارس والمعاهد مثل: المعهد المحمـدي في كلنتان ومعهد الهادي في ملاقـا ومدرسة المشهـور الإسلامية في بينانج ومدرسة السلطـان زين العابدين العربية في ترنجانو.[١]

ولقـد كانت المرحلة الأولى من تعليم اللغة العربيـة في ماليزيا تتسم بكثير من الصعوبـة لاعتمادها على الطريقة القديمـة، وعدم ملاءمتها لمستويات الطلبة مما انعكس سلبا على هؤلاء:

"وقد شهدت البدايات الأولى من مسيرة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها صعوبـات بالغةً، حيـث اعتمدت تقديم مجموعة مـن المقـررات التقليدية الخاصة بالنـاطقـين بالعربيـة، تحوي معلومـات ومعارفَ تدور حـول طبيعة اللغـة العربية، وقواعدهـا وتراكيبهـا؛ مستمدةً من كتـب أصول اللغة العربيـة وعلومها، فكانت في منتهى الصعوبة على الدارسين" .[٢]

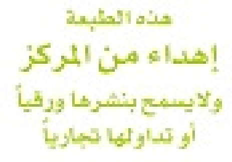
كمـا أُقِـرَّ في ماليزيا برنامجٌ لبنـاء الشخصية الثقافية الماليزيـة، يعتمد على أربعـة أركان: «يقوم برنامج جي قـاف (J-QAF) على أربعة أركان أساسية تتكامل جميعـه البنـاء الشخصيـة الماليزية وفـق رؤية إسلاميـة تأخذ بمعطيـات العصر الحديث، ويرمز كل حرف من حروف البرنامج إلى أحد هذه الأركان الأربعة».[٣]

---

(١) تعليـم اللغـة العربية في ماليزيـا – بقلم د. عبدالرحمن شيك (أستـاذ مشارك في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا)، نص المقال كاملا: m/my.edu.iium.irep//:http

(٢) تعليـم وتعلـم اللغة العربية في ماليزيا بين التحديات والطمـوح – أياد عبدالله، باشا أبو بكر، أحمد باغدوان، المرجع كاملاً: /my.ukm.www//:http

(٣) الدكتـور مجدي حاج إبراهيم – اللغة العربيـة في المداس الابتدائية في ماليزيا –- قسم اللغة العربية وآدابها – كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية – الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، الصفحة ٣ المرجع كاملا: pdf/uploads/org.alarabiah.www//:http



- مستوى المؤسسات الجامعية: مثل الجامعة الوطنية الماليزية والجامعة الإسلامية العالمية وقسم اللغة العربية وآدابها في كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية.

وعلى الرغم من سعي الجهات الرسمية الماليزية إلى ترسيم اللغة العربية وتوسيع دائرة استعمالها فما يزال أمام تلك الجهات أشواط بعيدة قبل تحقيق الأهداف المنشودة: «ولكن أهداف تدريس اللغة العربية التي أعلنت عنها وزارة التعليم الماليزية ما تزال بعيدة المنال؛ وذلك يعود إلى جملة من الأسباب أهمها: أن مادة اللغة العربية بعد أن أصبحت مادة إجبارية على جميع التلاميذ المسلمين، ماتزال في حقيقة الأمر مادة اختيارية؛ لأنها لاتؤثر في الشهادة الابتدائية، حيث إنها تشبه إلى حد ما مواد التربية الرياضية والتربية الفنية». (١)××

وانطلاقا من استعراضنا للنموذجين السابقين: الإندونوسي والماليزي، تتجلى مشكلات وعقبات في أمور متعددة تعترض تعلم وتعليم اللغة العربية، (إندونوسيا وماليزيا نموذجين) منها : الصراع الحضاري، والنفوذ الاستعماري الغربي، والصراع مع اللغات الأوروبية، ومنافسة الحرف اللاتيني في كتابة اللغات المالوية، وبعد المنطقة عن العالم العربي، وفقدانه للبيئة العربية، وندرة المتخصصين في تعليم اللغة العربية وعلومها بوصفها لغة ثانية، مما يُبَطِّئُ سرعة انتشار تعلم هذه اللغة وتعليمها في جنوب شرقي آسيا. (٢)

---

(١) الدكتور مجدي حاج إبراهيم - اللغة العربية في المدارس الابتدائية في ماليزيا – قسم اللغة العربية وآدابها – كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية –الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، الصفحة ١٥ المرجع كاملاً: http://www.alarabiah.org/-up loads/pdf

(٢) لتفصيل ذلك يمكن العودة إلى المرجع السابق نفسه.

خاتمة :

خلاصة القول: هي أن تعليم اللغة العربية في منطقة آسيا عموما وجنوب شرق آسيا خصوصا يمثل رهانا أساسيا لمستقبل تطور وانتشار هذه اللغة في المَدَيَيْنِ: المنظور والمتوسط من جهة، كما يعد وسيلة متميزة لتطوير التعاون والتبادل والتكامل العلمي والثقافي والاقتصادي والاجتماعي بين أجزاء العالم الإسلامي خاصة بين شعوب جنوب شرق آسيا والمنطقة العربية.

وإذا كانت آفاق تعليم العربية في هذه المنطقة جيدة فإن ثمة مشكلات وتحديات يلزم العمل والبحث الحثيث عن وسائل حلها والتغلب عليها.

المراجع

١. "موسوعة المستكشف" خمسة مجلدات وخمسة معاجم- تأليف د. إدريس ولد عتيه- نشر المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (إسيسكو الرباط ٢٠١١

٢. ابن جني- الخصائص - المجلد الأول - نسخة إلكترونية - المكتبة الشاملة

٣. وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - الجزء الثاني - المدينة المنورة ١٤٠١هـ

٤. برامج تعليم اللغة العربية للمسلمين الناطقين بلغات أخرى في ضوء دوافعهم- جامعة أم القرى - معهد اللغة العربية -مكة المكرمة ١٤٠٦

٥. الدكتور محمد صلاح الدين عالي مجاور- دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية - دار القلم الكويت ١٩٧٤ - الطبعة الأولى

٦. الدكتور حسن يشو- حاجة العلوم الإسلامية إلى اللغة العربية دراسة تأصيلية تطبيقية - إصدارات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية - دولة قطر -٢٠١٣

٧. د. عبدالرحمن شيك -تعليم اللغة العربية في ماليزيا -نص المقال كاملا:

a. http://irep.iium.edu.my/m

٨. أ. سيف الدين حسن عوض - وسائل الإعلام ونشر اللغة العربية في جنوب

شرق آسيا – من موقع صحيفة اللغة العربية صاحبة الجلالة:

http//:www.arabiclanguageic.org/

٩. الدكتور علي محمد القاسمي– اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى –الناشر عمادة شؤون المكتبات – جامعة الرياض ١٩٧٩

١٠. د. عبد الكريم عوض هيازع – أهمية تدريس العلوم الإسلامية باللغة العربية - مجلة القسم العربي – جامعة بنجاب لاهور باكستان العدد الثامن عشر– ٢٠١١

١١. تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها - عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية– المدينة المنورة، المرجع كاملا من هنا:

ttps://www.google.com/url?

١٢. د. عبدالعزيز بن عثمان التويجري - مستقبل اللغة العربية - منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) - ١٤٢٥ هـ/٢٠٠٤

١٣. موسوعة ويكيبيديا:

http://ar.wikipedia.org/wiki/

١٤. د.محمد عبد الفتاح الخطيب، وأ.د. محمد عبداللطيف رجب عبدالعاطي – التوظيف التقني للقرآن الكريم في تعليم العربية للناطقين بغيرها – ندوة: القرآن الكريم والتقنيات المعاصرة، المرجع من هنا:

https//:uqu.edu.sa/files٢

١٥. موسوعة ويكيبيديا :

http//:ar.wikipedia.org/wiki/

١٦. د. عبد الرحمن بن شيك، وريم عادل الترك –تعريب التعليم الجامعي في ماليزيا (الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا نموذجا) –الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا، البحث كاملا من هنا:

http://conferences.ju.edu.jo/

١٧. سعد بن محمود الطباخ- توظيف القرآني في تعليم العربية للناطقين بغيرها - إشراف الدكتور. عبد المنعم حسن الملك عثمان -الماجستير - المستوى الثالث ١٤٣٣ - ١٤٣٤، من موقع نافع الحجيلي:

http://www.t-nafie.com/

١٨. الدكتورة / اعتماد عبد الصادق عفيفي- الصعوبات اللغوية وطرق علاجها في تعليم العربية للناطقين بغيرها - كلية الدراسات الإسلامية - جامعة الأزهر، من موقع مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

http://azhar-ali.com/go/

١٩. عبد الرحمن بن تشيك - آفاق تعليم اللغة العربية ومعوقاته في جنوب شرقي آسيا - مجلة إسلامية المعرفة، العدد ٠١٢، مستخرج بتاريخ ١٠ يونيو ٢٠١٤

٢٠. مجدي حاج إبراهيم –اللغة العربية في المدارس الابتدائية في ماليزيا – كلية معارف الوحي والعلوم الإنسانية –الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، المرجع من هنا:

http//:www.alarabiah.org/uploads/pdf

٢١. الدكتور نيكولاوس فان دام – مقال اللغة العربية في إندونسيا المعاصرة -

(مقالات الدكتور نيكولاوس فان دام) – نشر عبر الأنترنت في ٣ أغسطس ٢٠٠٩

i. (Arabic Language in Contemporary Indonesian, Posted by Dr. Nikolaos van Dam on August 3, 2009 in Articles, Dr. Nikolaos van Dam)

22.) S. Pit Corder, Introducing applied Linguistics, Hazell Watson &Viney Ltd., Great Britain, 1975, p: 70)

٢٣. نيكولاوس فان دام، وشيكلانا دي لا فرونتيرا– معجزة البهاسا الإندنوسية والعربية – إسبانيا، | الرأي | الأربعاء، ١٢ أكتوبر ٢٠١١، ٠٤:٠٠

a. (The miracle of Bahasa Indonesia and Arabic),

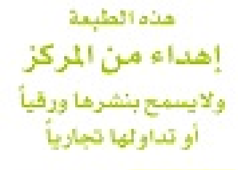
b. Nikolaos van Dam, Chiclana de la Frontera, Spain, | Opinion | Wed, October 12 2011, 4:00 AM

٢٤. من مقال بعنوان: (Teaching and learning Arabic language through Multicultural Approach & Applied ICT in Pesantran Institution), MaimunAqshaLubis

٢٥. ميمون أقصىلوبيس –تدريس وتعلم اللغة العربية من خلال المقاربة متعددة الثقافات وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات التطبيقية في مؤسسة البسنتران، وهذا المقال منشور في مجلة:

a. International Journal of Education and Information Technology, Issue 3, Volume 3, 2003, p. 178

٢٦. د. نصر الدين إدريس جوهر – تعليم اللغة العربية في إندونيسيا بين



التطورات الواعدة والمشكلات القائمة - جامعة سونن أمبيل الإسلامية الحكومية- إندونيسيا، من موقع صحيفة اللغة العربية صاحبة الجلالة:

http://arabiclanguageic.org/

٢٧. محمد علي زمراني - تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في إندونيسيا وقائع ومشكلات وتطورات - من موقع وحدة خدمة اللغات الأجنبية بجامعة سلاتيجا الإسلامية الحكومية بإندونوسيا:

http://upb.stainsalatiga.ac.id/2010/08/11/

28. معوقات تعليم اللغة العربية في جامعة إمام بنجول الإسلامية الحكومية Abdul MananSihombing, MA (DosenBahasa Arab FIBA)) (بادنج – إندونوسيا) -) لدراسة الثقافة الإسلامية:IPPA، من مدونة مركز

http://lppbi-fiba.blogspot.com/

٢٩. الإستيراتجيات والتحديات في سياسة برنامج تعليم اللغة العربية – Muhamadul، B.Y).

30. Department of Arabic Language and Literature, Kulliyyah of Islamic Revealed Knowledge and Human Sciences, International Islamic University Malaysia: المرجع كاملا ،

http://www.gjat.my/

٣١. أياد عبدالله، وباشا أبو بكر، وأحمد باغدوان- تعليم وتعلم اللغة العربية في ماليزيا بين التحديات والطموح –المرجع كاملا:

http://www.ukm.my/

منهاج اللغة العربية وتنمية الإنسان:

التدبير البيداغوجي في برنامج جي قاف (J-QAF) بماليزيا نموذجا

الدكتور حسيب الكوش(*)

(*) الأستاذ المساعد في الأدب الحديث والدراسات السيميائية بجامعة الجديدة بالمغرب.

تصنع كل أمة أمجادها من خلال بناء الإنسان، حيث يتحدد البناء باعتباره سيرورة تتكامل فيها عناصر معرفية وثقافية واجتماعية ودينية...أي عالم محيط من الدلالات التي تقتحم وعي الإنسان، وكما هو الشأن في أي تشييد لا بد من إستراتجية تحدد أولويات التشييد تصورا وتخطيطا وتنفيذا، وفي هذا الصدد تعد المناهج التربوية الإطار العام الذي يحدد مواصفات الإنسان المنشود للنهوض بالوطن والحفاظ على سيادته ووحدته وهويته وقيمه، من ثم فالمنهاج فلسفة ومبادئ وقيم وقوة استشرافية تراهن على الإنسان الممكن لزمن الأزمة، وليس فقط خطوط عامة يهتدي بها مؤلفو الكتب الدراسية.

ولئن كان المنهاج يشكل جوهر التنمية الإنسانية بالنظر إلى مرتكزاته التربوية، فإن اللغة تعد مركز جذب لكل التفاعلات الإنسانية داخل المجتمع، فهي حامل وسائطي متعدد، فاللغة هي التي تصنع الإنسان، تصنع تفكيره ومعرفته وسلوكه ومتخيله وقيمه ودينه ومواطنته، حيث يمكن القول بأن كل الحمولات التربوية تمر عبر اللغة.

ضمن هذا التصور المعرفي العام - تنمية الإنسان من خلال اللغة - يندرج برنامج جي قاف (J-QAF) الذي نهجته ماليزيا، فبمناسبة مشروع "الإسلام الحضاري"، بدأت الحكومة الماليزية بخطوات عملية للنهوض بمستوى التعليم على أسس إسلامية، وذلك من خلال تنفيذ برنامج جديد في مجال التعليم وهو برنامج "جي قاف" (J-QAF)، الذي يُوجَّه إلى التلاميذ في مراحل التعليم كافةً بهدف بناء الشخصية الماليزية وصياغتها على هدى التعاليم الإسلامية.

فما المقصود، إذن، بالمنهاج التربوي؟ وما هي مرتكزاته على ضوء بيداغوجيا الكفايات؟ وما هي أبرز التمفصلات المعرفية والتربوية في برنامج جي قاف؟ وإلى أي حد يستجيب منهاج اللغة العربية بالتعليم الماليزي لشروط التنمية الإنسانية على ضوء التحديات والرهانات الآنية؟

المنهاج التربوي: من أجرأة البرامج إلى بناء الإنسان.

المنهاج فلسفة موجهة وتنظيم قائم على برمجة نسق من العمليات التعليمية/التعلمية لمسار تربوي ما، والمقصود بالعمليات كل ما يتعلق بمفردات البرنامج التربوي شكلا ومضمونا، من وسائل ديداكتيكية كالكتاب المدرسي، والمحتويات، وأساليب التقويم...

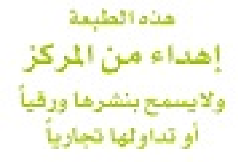
إن الفلسفة الموجهة للمنهاج تعني التماهي المفضي إلى التنمية بين مشروع المدرسة أو المؤسسة التربوية من جهة، ومشروع المجتمع بتداعياته السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية من جهة أخرى، غير أنه يجب التمييز بين المنهاج باعتباره تصورا منشودا للنهوض بالإنسان والمجتمع، والمنهاج بالنظر إلى إمكانات تفعيله على مستوى الواقع التربوي[١]، فالتنمية مطمح دائم للمجتمعات من أجل مستقبل أفضل، لكن تجسيدها محكوم بالسياقات، هذا التفاوت الإبستمولوجي بين إقرار منهج معين وتنزيله تنضاف إليه نسبية أخرى تتعلق بالأولويات، فالمجتمعات العربية الإسلامية تسعى إلى تحقيق نفس المشروع التنموي في بناء الإنسان، ولكن شروط التنزيل المحكومة بما هو سياسي، اجتماعي، ثقافي...تحدد آليات تنزيله وفق الحاجات الآنية لكل مجتمع.

يخضع تعديل المنهاج لعوامل داخلية وخارجية متفاعلة ومتكاملة، داخلية تتعلق بدينامية النسق التربوي وخارجية تتعلق بدينامية المجتمع، ويمكن حصرها كالآتي[٢]:

- التحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية، حيث تحدد هذه التحولات طبيعة المنتوج التربوي المطلوب، مما يستلزم تعديل المحتويات وآليات

(1) Perrenoud, Philippe: Les conceptions changeantes du curriculum prescrit: hypothèses, In Educateur, édité par le Syndicat des enseignants romands (SER), Suisse, Numéro spécial « Un siècle d›éducation en Suisse romande », n° 1, 2002, P: 48.

(2) Miled, Mohamed: Elaborer ou réviser un curriculum, In Le Français dans le monde, Revue de la Fédération internationale des professeurs de français, n° 321, mai- juin 2002, P: 35-36.



النقل الديداكتيكي توافقا مع الأهداف والغايات المستجدة...

- التحولات البيداغوجية المرتبطة بالمعرفة التربوية، فجعل المتعلم في صلب العملية التعليمية/التعلمية اقتضى إبدالا تربويا جديدا على مستوى إعداد المناهج، حيث يستلزم هذا التمحور حول المتعلم باعتباره كيانا فاعلا ومتفاعلا في بناء المعرفة مراعاة وضعه كذات مبدعة لشروط تعلمها، لها حاجاتها وخيالها التعليمي وإيقاعها النفسي والمعرفي والزمني والمكاني...وهو ما يعني ابتكار مقاربات تربوية تمتلك القدرة على الإحاطة بهذه الطاقات الخلاقة والكامنة في المتعلم دون أن تفجرها وفق مخطط مسبق ومقصود، بل فقط أن توجهها، هذه المقاربات تتميز بالسيرورة/الصيرورة لأنها تخاطب كائنا حيا عاقلا، وهو ما يعني تجددها/تجديدها الدائم، وفي هذا الإطار تستلهم العلوم التربوية مستجدات المجالات المعرفية الأخرى كالعلوم المعرفية والنفسية والاجتماعية...

- التحولات العلمية المرتبطة بالتطورات الإبستمولوجية لمادة دراسية معينة، فالعلم سيرورة من التجاوزات النظرية، حيث يعد التطور العلمي كشفا لنسق نظري جديد من خلال تجاوز نسق نظري قديم، أي من خلال قطيعة إبستمولوجية، هذا التحول على مستوى النماذج النظرية داخل حقل العلوم يترجم إلى تحول على مستوى النماذج الديداكتيكية لتدريس المواد، وأيضا نقل المعرفة من طابعها الأكاديمي الصرف إلى معرفة مدرسية تراعي الإيقاع المعرفي للمتعلمين.

- التعديل الناتج عن إستراتجيات التقويم، فكل منهاج يجب أن يتضمن في بنيته التصورية آليات التقويم الذاتي، من خلال إجراءات المراقبة والمصاحبة على مستوى التنزيل داخل المؤسسة، بالإضافة إلى التقويم الخارجي للفاعلين والمتدخلين والمعنيين بالشأن التربوي، التقاطع بين نتائج التقويمين على ضرورة وإلزامية التعديل يستوجب مراجعة المناهج: عدم التوافق بين أهداف المنهاج وحاجات المجتمع الآنية، عدم التدرج في سلسلة الكفايات المنشود اكتسابها، عدم نجاعة

الأساليب البيداغوجية والديداكتيكية، خلخلة نسق القيم في المجتمع...

يتبين من خلال مما سبق أن موضعة منهاج معين يقتضي الأخذ في الحسبان سياقات معينة، في حدودها الدنيا ترتبط بمجتمع الفصل من مدرس ومتعلم ومعرفة مدرسية والبيئة التربوية داخل المؤسسة، وفي حدودها القصوى تتعلق بتنمية الإنسان وبناء صورة المجتمع، دون القفز على القيم المتأصلة في المجتمع وتفتيت هويته أو القطع السياسوي (صعود توجه سياسي معين يفرض أيديولوجيته في تصور المنهاج التربوي ضدا على أفول خصم سياسي معين)، فالمنهاج عندما يتلبس أيديولوجية ظرفية فوق ثوابت الأمة ومقدساتها وفوق إنسانية الإنسان ينتهي إلى عقيدة دوغمائية تنمي الإقصاء والعنف بين الأفراد والمجتمعات، غير أن هذه العوامل الموضوعية تصبح أقل خطرا مقارنة مع العامل الذاتي المتجلي في المدرس، فدون تكوين مدرس حامل وحمال لثقافة تربوية ومعرفية عالية، تستبطن روح التضحية والمواطنة وتؤمن برسالتها يظل المنهاج تصورا محلقا، ولا يتحجج أحد بالإكراهات المادية، فهذا أمر طارئ في المجتمعات المتقدمة والنامية، بل بشخص المدرس، فالمواطنة جمرة يقبض عليها وليست بضاعة نسلعها.

يتطلب إعداد المنهاج تضافر خبرتين، الخبرة التقنية المتشبعة بروح البحث التربوي والعلمي بما هو مجموعة من الإجراءات المنظمة والقابلة للترجمة على مستوى الواقع التربوي، وأيضا خبرة الممارسة، أي كل الفاعلين داخل مجتمع المدرسة من إداريين ومدرسين ومتعلمين ومفتشين وآباء وإعلام...ففي المحصلة يجب أن تتقاطع في المنهاج تمثلات كل هؤلاء، أي معنى مشترك حول المدرسة التي نريد. وتتعدد مداخل بناء المناهج، غير أن التطورات المستجدة في العلوم التربوية تعتبر مدخل الكفايات قوة اقتراحية مهمة في أي بناء منهاجي، من خلال تركيزه على المتعلم باعتباره بانيا للمعرفة ومنتجا للممارسات التربوية وليس فقط وعاء لشحن المعلومات، فما المقصود ببداغوجيا الكفايات ؟

بيداغوجيا الكفايات والإدماج: التعلم الذاتي في مواجهة تعقيد الحياة.

لقد عرفت المقاربة بالكفايات، كمدخل للمناهج والبرامج، تطورا من حيث المفهوم أو من حيث أجرأته عبر الممارسات التربوية المختلفة[1]. وخلال كل مرحلة من مراحل هذا التطور، تم تدقيق مفهوم الكفاية بهدف صياغة وظيفية تساعد على بناء أسس نظرية لهذه المقاربة من جهة، ومن جهة أخرى تجاوز النماذج البيداغوجية التي استنفدت قوتها الإجرائية، وعلى الخصوص المقاربة بالأهداف.

لقد ساهم التدريس بالأهداف في تحقيق عدة مكتسبات هامة، منها :وعي الأساتذة بضرورة تحديد هدف كل نشاط تعليمي/تعلمي بشكل دقيق، وترجمة محتويات التدريس إلى أهداف، ووضع خطط دقيقة لتحقيقها، وتصنيف الأهداف إلى معارف ومهارات ومواقف، وضبط عملية التقويم سواء تعلق الأمر بالتقويم التكويني أم التقويم الإجمالي، واستثمار أدوات ووسائل جديدة للتقويم.

وقد برزت، رغم هذه المكتسبات، بعض النقائص، نذكر منها :بروز علاقة ميكانيكية بين المثير واستجابة التلميذ في إطار البحث الحثيث عن سلوكات قابلة للملاحظة، وتجزيء وحدات التعلم إلى مكونات متعددة، تتمثل في ما يسمى بالأهداف الإجرائية، مما أدى إلى تفتيت البنية العقلية للتلميذ، وانعدام التلاؤم بين المكتسبات المدرسية وما يتطلبه حل المشكلات التي تصادف التلميذ في حياته العامة، مما يحول دون استثمار هذه المكتسبات في سياقات مختلفة.

1. Cindy E. Hmelo-Silver, Howard S. Barrows: Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator, The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning, IJPBL is Published in Open Access Format through the Generous Support of the Teaching Academy at Purdue University, the School of Education at Indiana University, and the Instructional Design and Technology program at the University of Memphis, v 1, no. 1, 2006, P: 24.

شكلت بيداغوجيا (التدريس بحل المشاكل) المرحلة التمهيدية والمؤسسة لبيداغوجيا الكفايات والإدماج، وقد تم تطبيقها في البداية داخل الحقول التربوية المرتبطة بالعلوم الطبية، قبل أن تشمل العلوم الحقة والعلوم الإنسانية.

وانطلاقا من الإكراهات الناجمة عن هذه النقائص، انصب اهتمام الباحثين على طرق جديدة للتفكير والعمل. فانبثقت بيداغوجيا الكفايات والإدماج باعتبارها إبدالا تربويا جديدا. وقد عرف مفهوم الكفاية تطورا مهما ساهم فيه كل من البحث التربـوي والتجارب الميدانيـة في بعض الأنظمـة التربوية. وتأتلـف التعريفات على الصياغـة الآتية لمفهوم الكفايـة : «الكفاية هي إمكانية التعبئـة، بكيفية مستبطنة، لمجموعـة مدمجـة من المـوارد (معـارف ومهـارات ومواقف)، بهدف حـل فئة من الوضعيات-المشكلة»[1].

يبرز هـذا التعريف العناصر الأساسية للكفاية، ومنهـا : أولا إمكانية التعبئة، وتعني توفر الفـرد على الكفاية بشكل دائم، وليس عند ممارستها في وضعية معينة فقط، مما يجعل الكفاية ملازمة للفرد ودائما في خدمته. وثانيا الكيفية المستبطنة، والمقصـود بذلـك طابع الاستقـرار والملازمة اللـذان يميزان الكفاية، مـع قابليتها للتطويـر والدعـم من خلال ممارستهـا عبر سياقات مختلفـة، وأخيرا حل فئة من الوضعيات-المشكلة، حيث يتعلق الأمر بوضعيات متكافئة، تتميز بنفس الخصائص (المعطيـات، صعوبـة المهام، دقـة المعلومـات المقدمـة ...) .كما نستنتـج من هذا التعريـف أن الكفاية تستلزم امتـلاك التلميذ معارف علمية ومنهجية وكذا مهارات مرتبطة بمحتوى المادة، وتبنيه لمواقف واتجاهات، تمكنه من اتباع سلوكات صحيحة تجـاه ذاته و محيطـه، وتمرنه على ممارسة الكفاية في وضعيـات متكافئة مختلفة، واستعداده الدائم لممارسة الكفاية وتطويره لها باكتساب تعلمات جديدة.

تتميـز الكفاية بخصائص، أهمهـا : تعبئة مجموعة موارد، الوظيفية، العلاقة بفئـة مـن الوضعيات، الارتباط بمحتـوى دراسي، والقابلية للتقـويم. فهي تستلزم: تعبئـة مكتسبـات مدمجة، وليسـت مضافة بعضهـا إلى البعـض، والإحالة إلى فئة

(1) Roegiers, Xavier: Une pédagogie de l’intégration, compétences et intégration des acquis dans l’enseignement, De Boeck, Bruxelles, 2 e édition, 2004, P: 22-23.

من الوضعيات محددة من خلال معاملات، وتجسيد الكفاية في وضعيات ذات دلالة (بعد اجتماعي مثلا)، لتصير ذات معنى، وضمان إمكانية إعداد وضعية جديدة للتقويم، والتمركز حول مهمة معقدة، والقابلية للتقويم، والملاءمة للبرنامج الرسمي.

انطلاقا من تعريف الكفاية، تبرز أهمية اعتبار القدرة والهدف (معارف ومهارات ومواقف) والوضعية-المشكلة في تنمية وتطوير وتقويم الكفايات. وإذا كانت القدرة تمثل البعد المستعرض للكفاية والأهداف تمثل البعد المتعلق بالمادة الدراسية فإن الوضعية-المشكلة تمثل المجال الذي تأخذ فيه التعلمات معنى حقيقيا، يربط بين ما يتم تحصيله من تعلمات، وما يتطلبه حل مشاكل الحياة المهنية أو العامة التي تتسم بالتعقيد.

تعتبر الوضعية-المشكلة، في إطار المقاربة بالكفايات، عنصرا مركزيا، وتمثل المجال الملائم الذي تنجز فيه أنشطة تعلمية متعلقة بالكفاية، أو أنشطة تقويم الكفاية نفسها[1]. وتتكون الوضعية-المشكلة حسب روجيرس من: وضعية (situation) تحيل إلى الذات (Sujet) في علاقتها بسياق معين(contexte)، أو بحدث (évènement)، مثال: خروج المتعلم إلى نزهة، زيارة مريض، اقتناء منتوجات، عيد الأم، اليوم العالمي للمدرس...ومشكلة (problème): وتتمثل في استثمار معلومات أو إنجاز مهمة أو تخطي حاجز، لتلبية حاجة ذاتية عبر مسار غير بديهي. وتحدث الوضعية-المشكلة، في الإطار الدراسي، خلخلة للبنية المعرفية للمتعلم، وتساهم في إعادة بناء التعلم، وتتموضع ضمن سلسلة مخططة من التعلمات. تتمثل أهم مميزات الوضعية-المشكلة في كونها: تمكن من تعبئة مكتسبات مندمجة، وتوجه التلميذ نحو إنجاز مهمة مستقاة من محيطه، وبذلك تعتبر ذات دلالة تتمثل في

(1) - Roegiers, Xavier: Des situations pour intégrer les acquis, De Boeck Université, Bruxelles-Paris, 2e édition, 2007, P : 17-18.

بعدها الاجتماعي والثقافي... كما أنها تحمل معنى بالنسبة للمسار التعلمي للتلميذ، أو بالنسبة لحياته اليومية أو المهنية، وتحيل إلى صنف من المسائل الخاصة بمادة أو بمجموعة مواد، وتعتبر جديدة بالنسبة للتلميذ عندما يتعلق الأمر بتقويم الكفاية. وتعمل هذه المميزات على التمييز بين التمرين التطبيقي لقاعدة أو نظرية من جهة، وبين حل المشكلات المتمثل في ممارسة الكفاية من جهة أخرى.

تتكون الوضعية-المشكلة من عنصرين أساسيين، هما :

١ - السند أو الحامل : ويتضمن كل العناصر المادية التي تقدم للتلميذ، وتتمثل في: السياق ويعبر عن المجال الذي تمارس فيه الكفاية، كأن يكون سياقا عائليا أو سوسيوثقافيا أو سوسيومهنيا... ويتم تحديد السياق عند وضع السياسة التربوية (التوجهات والاختيارات التربوية)، والمعلومات التي سيستثمرها التلميذ في أثناء الإنجاز، وقد لا يستغل بعضها في الحل فتسمى معلومات مشوشة، تتمثل أهميتها في تنمية القدرة على الاختيار، والوظيفة وتتمثل في تحديد الهدف من حل الوضعية، مما يحفز التلميذ على الإنجاز.

٢ - المهمة : وتتمثل في مجموع التعليمات التي تحدد ما هو مطلوب من المتعلم إنجازه. ويستحسن أن تتضمن أسئلة مفتوحة، تتيح للتلميذ فرصة إشباع حاجاته الشخصية، كالتعبير عن الرأي، واتخاذ المبادرة، والوعي بالحقوق والواجبات، والمساهمة في الشأن الأسري والمحلي والوطني، الخ.

للوضعية-المسألة وظائف عديدة، منها ما يرتبط بالمادة المدرسة، ومنها ما له علاقة بتنشئة المتعلم بصفة عامة. فبالنسبة للمادة المدرسة، يمكن للوضعية-المشكلة أن تؤدي وظيفة ديداكتيكية تتمثل في تقديم إشكالية لا يفترض حلها منذ البداية، وإنما تعمل على تحفيز التلميذ لانخراطه الفاعل في بناء التعلم، ووظيفة تعلم الإدماج حيث يتعلق الأمر بتعلم إدماج الموارد (التعلمات المكتسبة) في سياق خارج سياق المدرسة، ووظيفة تقويمية تتحقق عندما تقترح وضعية-مسألة جديدة،

بهدف تقويم قدرة التلميذ على إدماج التعلمات في سياقات مختلفة، ووفق معايير محددة. ويعتبر النجاح في حل هذه الوضعية-المشكلة دليلا على التمكن من الكفاية. كما أن للوضعية-المشكلة وظائف أخرى، منها بناء وتحويل وتنمية القيم والاتجاهات، ودعم التفاعل بين المواد، وتنمية القدرة على الخلق والإبداع من خلال الأسئلة المفتوحة.

في إطار المقاربة بالكفايات، يعتبر التلميذ الفاعل الأساسي في بناء التعلمات، وإدماجها من خلال وضعيات ذات دلالة. كما تعتبر القدرة على إدماج هذه التعلمات مؤشرا على امتلاك الكفاية المستهدفة. وتتمثل أهم الأنشطة التعلمية فيما يلي: أنشطة تعلمية جزئية (apprentissages ponctuels)، يتمكن خلالها التلميذ من تحقيق الأهداف المسطرة لكل نشاط، وأنشطة بنينة المكتسبات (structura-tion des acquis) في إطار السياق المدرسي (الارتباط بالمادة)، كإدماج مختلف الأهداف المحققة في حل تمرين توليفي، وأنشطة تعبئة المكتسبات في حل وضعية-مشكلة مدمجة خارج السياق المدرسي (تعلم الإدماج intégration).

ويمكن تناول هذه الأنشطة عبر مراحل أربعة، يكون فيها التلميذ محور كل اهتمام، والفاعل الأساسي لمجموع الإنجازات التي يمكن أن تتم بشكل فردي أو جماعي. وتتمثل هذه المراحل في الآتي :

١ - **مرحلة التقديم** (présentation) : يتم خلالها توضيح المكتسبات التي سيحصلها التلميذ بعد التعلمات، فيزداد اهتمامه. ويمكن أن تتضمن هذه المرحلة : طرح وضعية-مشكلة جديدة يتم حلها لاحقا، وتقديم وثيقة (صورة، رسم، نص، ...) أو شيء (آلة، جسم مادي، ...) للملاحظة، واقتراح تمرين يربط المكتسبات السابقة بموضوع التعلم، وإنجاز خرجة لمكان ما لجمع المعطيات وإجراء ملاحظات، واقتراح بحث ينجز لاحقا، من خلال تحليل وثائق، أو استشارة مختصين...

٢- مرحلة التطوير(développement) : يتم فيها استثمار القدرات العقلية والحس -حركية للتلميذ، بهدف التوصل إلى التعلمات الأساسية، وفهم دلالاتها، ودمجها مع التعلمات السابقة. وينجزها التلميذ بمساعدة الأستاذ أو باستعمال الكتاب المدرسي أو موارد أخرى، في إطار جماعي أو فردي. ويمكن استثمارها في: استخلاص موضوع التعلم في إطار تعميم ما هو خاص (علاقة، قانون، قاعدة،...)، مع تجنب التعميم السريع المبني على حالة واحدة، إضافة معلومات ومعطيات جديدة، واستنتاج موضوع التعلم من العام إلى الخاص (تعريف، قاعدة، قانون، ...)، وتقديم توضيحات خاصة (أمثلة، صور، ...)، والبرهنة على نتيجة أو محاكاة إنجاز...

٣- مرحلة التطبيق(application) : تطبيق التعلمات المكتسبة من خلال إنجاز: تمارين تطبيقية تتعلق بمعرفة الموضوع واستعماله داخل وخارج المؤسسة التعليمية، وتمارين لتقويم فهم التلميذ لموضوع التعلم، وأنشطة الاستدراك خاصة بموضوع التعلم أو بمكتسبات سابقة، وأنشطة التقويم، وخصوصا التقويم التكويني والتقويم الذاتي...

٤- مرحلة الإدماج(intégration) : إضافة التعلمات المحصلة إلى المكتسبات القبلية للتلاميذ، بطريقة تفاعلية، من خلال ربط علاقات بين مختلف التعلمات، وتحويل المكتسبات المحصلة إلى وضعيات أخرى، خاصة بالمادة المدرسة أو بمادة أخرى، وإنجاز أنشطة إدماج التعلمات في وضعيات مستقاة من المحيط، وتقويم قدرة التلميذ على إدماج التعلمات.

يعتبر إدماج التعلمات نشاطا تعلميا يعمل على تمكين التلميذ من استثمار مكتسباته المعرفية والمهاراتية في حل وضعيات-مشكلة، من خلالها ربط علاقات بين عناصر متفرقة في البداية، وتوظيفها بطريقة متمفصلة بهدف تحقيق غاية معينة. وتتمثل أهم أهداف الإدماج في الآتي: إعطاء دلالة للتعلمات، ويتحقق هذا

الهدف من خلال وضع التعلمات في سياق ذي دلالة بالنسبة للتلميذ، وأيضا مرتبط بوضعيات محسوسة يمكنها أن تعترضه في حياته اليومية، وتمييز ما هو أهم وما هو أقل أهمية بالتركيز على التعلمات الأساسية، باعتبارها قابلة للاستعمال في الحياة اليومية أو ضرورية لبناء تعلمات لاحقة، وتعلم كيفية استعمال المعارف في وضعية، وذلك بربط علاقات بين المعرفة والقيم المنشودة وغايات التعلم (المتمثلة في تكوين المواطن الصالح والمسؤول، والعامل الكفء، والشخص المستقل، الخ)، وربط علاقات بين المفاهيم المختلفة المحصلة لتمكين التلميذ من رفع التحديات التي تواجهه، وإعداده لمواجهة الصعوبات والعراقيل التي قد يصادفها في حياته. لكن، كيف يمكن إنجاز هذه الأنشطة؟

بعد سلسلة من التعلمات العادية، تخصص فترة معينة لتدريب التلاميذ على الإدماج، ويمكن تخطيط أنشطة الإدماج عند نهاية التعلمات المتعلقة بالكفاية، كما يمكن التطرق للإدماج بالتدريج خلال تقدم الأنشطة التعلمية وفق مراحل الكفاية. وخلال عملية الإدماج، تقدم للتلاميذ وضعية-مسألة من فئة الوضعيات المسائل المرتبطة بالكفاية. ويتم حل هذه الوضعية من لدن كل تلميذ، مع إمكانية اعتماد العمل في مجموعات عند بداية هذه الأنشطة. وإذا لم يتمكن بعض التلاميذ من حل الوضعية-المشكلة، يعمل الأستاذ على رصد الصعوبات الأساسية التي حالت دون ذلك، ويقترح أنشطة تكميلية للرفع من مستوى أدائهم. ولتحقيق ذلك، لابد من إيلاء جودة التعلمات عناية خاصة، والتأكد من التمكن التدريجي لكل التلاميذ منها، ولو اقتضى الأمر تقليصها كميا إلى أقصى حد. فتنمية كفاية ما لا ترتبط بكمية المعلومات أو المعارف المحصلة بقدر ما ترتبط بجودة هذه المعارف وبالقدرة على استثمارها في الحياة اليومية. هذه الجودة لا تتحقق إلا من خلال آليات للتقويم.

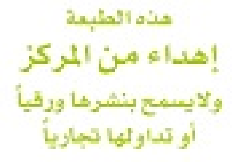
يعتبر التقويم نشاطا مندمجا في سيرورة التعليم والتعلم، وتتنوع أساليبه وتقنياته وأدواته تبعا للأهداف التي يروم تحقيقها، وغالبا ما يتعلق الهدف من

التقويم بقرار يتم اتخاذه على ضوء نتائج التقويم، كتنظيم حصص للدعم والتقوية لفائدة مجموعة من التلاميذ، أو السماح لتلميذ بالانتقال إلى مستوى أعلى، أو إلزام تلميذ بتكرار المستوى، الخ... ونظرا لخطورة بعض القرارات المبنية على نتائج التقويم، يتم العمل على توخي الموضوعية التامة، مما يستدعي اعتماد معايير تتلاءم وهدف التقويم.

يعرف دوكيتيل التقويم على أنه "جمع معلومات تتسم بالصدق والثبات والفعالية، وتحليل درجة ملاءمة هذه المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية، بهدف اتخاذ قرار"[1]. فبالنسبة للمعلومات، يمكن أن تكون: حقائق، كعدد التلاميذ الذين أجابوا عن سؤال، أو نسبة التمارين المنجزة من لدن تلميذ، ... أو تمثلات، كآراء ومواقف وتصورات الأشخاص المستهدفين من التقويم. ويراعى في جمع المعلومات الفعالية والصدق والثبات، وتتمثل فعالية المعلومات في مطابقتها للهدف المحدد للتقويم، ويتعلق صدقها بتطابقها والمعلومات المستهدفة من التقويم، أما ثباتها فيتجلى في إمكانية الحصول عليها من لدن أشخاص آخرين وفي أوقات أو أماكن أخرى. وتكتسي المعايير أهمية خاصة، إذ على ضوئها تتخذ القرارات، وترتبط المعايير بهدف التقويم، فإذا كان الهدف هو تقرير نجاح أو رسوب التلميذ، يكون المعيار مثلا مدى تمكن التلميذ من التعلمات، دون الاهتمام بكيف تم التعلم أو لماذا لم يتم، أما إذا كان الهدف هو تقرير تدارك هفوات التلميذ، فإن المعيار يرتبط بكيفية التعلم والصعوبات التي تحول دونه.

ترتبط وظائف التقويم بالغاية المحددة له، أو بطبيعة القرار الذي سيتم اتخاذه. فاللجوء إلى التقويم يتم في فترات مختلفة، لمعرفة هل بإمكان التلميذ أن ينجح (المصادقة على التعلم)، أو هل هناك صعوبات تحول دون استيعاب

1. (1) - De Ketele, Jean-Marie: L'évaluation conjuguée en paradigmes, In Revue française de pédagogie, v 103, n°103, avril -juin 1993, P: 75.



التعلمات (تعديل النشاط التربوي)، أو هل يتوفر على الأسس الضرورية لمتابعة التعلم (توجيه التلميذ أو الفعل التربوي). وانطلاقا من هذا المنظور، يمكن إجمال وظائف التقويم كالآتي:

وظائف التقويم	توقيت التقويم	موضوع التقويم	نتائج التقويم
وظيفة التوجيه	قبل بداية التعلم	المؤهلات والمخاطر	توجيهات، تنبيهات
وظيفة التعديل	في أثناء التعلم	الأخطاء الشائعة	تشخيص الأخطاء وخطة العلاج
وظيفة المصادقة	نهاية التعلم	النجاحات	الدليل/الحجة على التمكن

انطلاقا من هذا التصور للمناهج التربوية في علاقتها بوظائف التعليم وبدينامية المجتمع، ولما يحيط إعدادها أو مراجعتها من صعوبات وإكراهات، وللضمانات التي من شأنها أن تجعلها ثابتة الصلاحية ومستوفية لمختلف المجالات التربوية ومجالات المعرفة والتكنولوجيا ومستجيبة لمنتظرات القطاعين الاجتماعي والاقتصادي، يظهر أن إمكانية التحكم في استمرار مواءمة المناهج التربوية الجديدة مع متطلبات المجتمع في مجال تكوين الرأسمال البشري تستوجب الإبقاء على مراجعة المناهج مفتوحة من خلال إخضاع تنفيذها للتتبع والتقييم بكيفية مستمرة، وإدخال التصحيحات اللازمة كلما دعت الضرورة إلى ذلك، وإذا كانت المناهج التربوية بلورة لإستراتيجية تربوية، فإنها مجرد فرضية للتدخل في الإصلاح التربوي تحتاج إلى إجراءات ممهدة وأخرى مساعدة في مجالات استكمال تكوين الأطر التربوية، وتجهيز المؤسسات بالوسائل التعليمية والديداكتيكية اللازمة، وتحتاج بالأساس إلى

تعبئة كافة الفاعلين التربويين أيا كان موقعهم وانخراطهم في مسيرة الإصلاح[1].

إذن، إذا كان المنهاج يشكل اختيارا مصيريا للأمة وليس للمتعلم، وإذا كانت بيداغوجيا الكفايات تسعى إلى بناء الإنسان القادر على مواجهة المستقبل باعتباره أزمة، فما هي مرتكزات المنهاج القائم على خلفيات بيداغوجيا الكفايات؟

المنهاج القائم على بيداغوجيا الكفايات والإدماج: الاختيارات والتوجهات التربوية العامة.

إن الاختيارات التربوية الموجهة لمناهج التربية والتكوين المستلهمة لبيداغوجيا الكفايات والإدماج تنطلق من[2]:

- العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع، باعتبار المدرسة محركا أساسيا للتقدم الاجتماعي وعاملا من عوامل الإنماء البشري المندمج؛
- وضوح الأهداف والمرامي البعيدة من مراجعة مناهج التربية والتكوين، والتي تتجلى أساسا في:

- المساهمة في تكوين شخصية مستقلة ومتوازنة ومتفتحة للمتعلم، تقوم على معرفة دينه وذاته، ولغته وتاريخ وطنه وتطورات مجتمعه؛
- إعداد المتعلم لتمثل واستيعاب إنتاجات الفكر الإنساني في مختلف تمظهراته ومستوياته، ولفهم تحولات الحضارات الإنسانية وتطورها؛
- إعداد المتعلم للمساهمة في تحقيق نهضة وطنية اقتصادية وعلمية وتقنية تستجيب لحاجات المجتمع وتطلعاته.

---

(١) لجان مراجعة المناهج التربوية: الكتاب الأبيض، الجزء الأول، وزارة التربية الوطنية بالمغرب، الرباط، ط ١، ٢٠٠٢، ص: ٣.

(٢) لجان مراجعة المناهج التربوية: الكتاب الأبيض، م.س، ص: ١٠-١٤.

- استحضار أهم خلاصات البحث التربوي الحديث في مراجعة مناهج التربية والتكوين باعتماد مقاربة شمولية ومتكاملة تراعي التوازن بين البعد الاجتماعي الوجداني، والبعد المهاراتي، والبعد المعرفي، وبين البعد التجريبي والتجريدي كما تراعي العلاقة البيداغوجية التفاعلية وتيسير التنشيط الجماعي؛

- التوازن في التربية والتكوين بين مختلف أنواع المعارف، ومختلف أساليب التعبير (فكري، فني، جسدي)، وبين مختلف جوانب التكوين (نظري، تطبيقي عملي)؛

- التنسيق والتكامل في اختيار مضامين المناهج التربوية، لتجاوز سلبيات التراكم الكمي للمعارف ومواد التدريس؛

- التجديد المستمر والملاءمة الدائمة لمناهج التربية والتكوين وفقا لمتطلبات التطور المعرفي والمجتمعي؛

- ضرورة مواكبة التكوين الأساسي والمستمر لكافة أطر التربية والتكوين لمتطلبات المراجعة المستمرة للمناهج التربوية؛

- اعتبار المدرسة مجالا حقيقيا لترسيخ القيم الأخلاقية وقيم المواطنة وحقوق الإنسان وممارسة الحياة الديموقراطية.

ولتفعيل هذه الاختيارات، يستلزم اعتماد التربية على القيم وتنمية وتطوير الكفايات التربوية والتربية على الاختيار كمدخل بيداغوجي لمراجعة مناهج التربية والتكوين. والمتمثلة في: قيم العقيدة الإسلامية؛ وقيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية؛ وقيم المواطنة؛ وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية. ويتوخى من أجل ذلك الغايات الآتية:

- ترسيـخ الهوية الحضارية والوعي بتنوع وتفاعل وتكامل روافدها؛ والتفتح على مكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية المعاصرة؛
- تكريس حب المعرفة وطلب العلم والبحث والاكتشاف؛ والمساهمة في تطوير العلوم والتكنولوجيا الجديدة؛
- تنميـة الوعـي بالواجبـات والحقـوق؛ التربية علـى المواطنـة وممارسة الديموقراطية؛ والتشبع بروح الحوار والتسامح وقبول الاختلاف؛وترسيخ قيم المعاصرة والحداثة؛
- التمكـن من التواصـل بمختلف أشكالـه وأساليبه؛ والتفتـح على التكوين المهنـي المستمر؛ وتنمية الذوق الجمالي والإنتـاج الفني والتكوين الحرفي في مجالات الفنون والتقنيات؛

يعمل نظام التربية والتكوين بمختلـف الآليات والوسائل للاستجابة للحاجات الشخصيـة للمتعلمـين المتمثلـة فيمـا يلـي: الثقـة بالنفس والتفتـح علـى الغـير؛ والاستقلاليـة في التفكـير والممارسـة؛ والتفاعـل الإيجابي مع المحيـط الاجتماعي علـى اختلاف مستوياتـه؛ والتحلي بروح المسؤولية والانضبـاط؛ وممارسة المواطنة والديمقراطية؛ وإعمال العقل واعتماد الفكر النقدي؛ والإنتاجية والمردودية؛ وتثمين العمل والاجتهاد والمثابرة؛ والمبادرة والابتكار والإبداع؛ التنافسية الإيجابية؛ والوعي بالزمـن والوقت كقيمة أساسيـة في المدرسة وفي الحياة؛ واحـترام البيئة الطبيعية والتعامل الإيجابي مع الثقافة الشعبية والموروث الثقافي والحضاري.

لتيسير اكتساب الكفايـات وتنميتها وتطويرها على الوجه اللائق عند المتعلم، يتعـين مقاربتهـا من منظـور شمـولي لمكوناتها، ومراعـاة التـدرج البيداغوجي في برمجتهـا، ووضـع إستراتيجيـات اكتسابهـا. ومن الكفايـات الممكـن بناؤها نجد منهـا: المرتبطـة بتنمية الـذات، والتي تستهدف تنميـة شخصية المتعلـم كغاية في ذاتـه، وكفاعـل إيجابـي تنتظر منه المساهمـة الفاعلة في الارتقـاء بمجتمعه في كل

المجالات؛ والقابلة للاستثمار في التحول الاجتماعي، والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات التنمية المجتمعية بكل أبعادها الروحية والفكرية والمادية؛ والقابلة للتصريف في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، والتي تجعل نظام التربية والتكوين يستجيب لحاجات الاندماج في القطاعات المنتجة ولمتطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ويمكن أن تتخذ الكفايات التربوية طابعا إستراتيجيا أو تواصليا أو منهجيا أو ثقافيا أو تكنولوجيا. تستوجب تنمية الكفايات الإستراتيجية وتطويرها، في المناهج التربوية: معرفة الذات والتعبير عنها؛ والتموقع في الزمان والمكان؛ والتموقع بالنسبة للآخر وبالنسبة للمؤسسات المجتمعية (الأسرة، المؤسسة التعليمية، المجتمع)، والتكيف معها ومع البيئة بصفة عامة؛ وتعديل المنتظرات والاتجاهات والسلوكات الفردية وفق ما يفرضه تطور المعرفة والعقليات والمجتمع.

وحتى تتم معالجة الكفايات التواصلية بشكل شمولي في المناهج التربوي، ينبغي أن تؤدي إلى: إتقان اللغة الأم والتمكن من اللغات الأجنبية؛ والتمكن من مختلف أنواع التواصل داخل المؤسسة التعليمية وخارجها في مختلف مجالات تعلم المواد الدراسية؛ والتمكن من مختلف أنواع الخطاب (الأدبي، والعلمي، والفني...) المتداولة في المؤسسة التعليمية وفي محيط المجتمع والبيئة.

وتستهدف الكفايات المنهجية من جانبها بالنسبة للمتعلم اكتساب: منهجية للتفكير وتطوير مداركه العقلية؛ ومنهجية العمل في الفصل وخارجه؛ ومنهجية تنظيم ذاته وشؤونه ووقته وتدبير تكوينه الذاتي ومشاريعه الشخصية.

ولكي تكون معالجة الكفايات الثقافية شمولية، ينبغي أن تشمل: شقها الرمزي المرتبط بتنمية الرصيد الثقافي للمتعلم، وتوسيع دائرة إحساساته وتصوراته ورؤيته للعالم وللحضارة البشرية بتناغم مع تفتح شخصيته بكل مكوناتها، وبترسيخ هويته

بوصفه مواطنًا وإنسانًا منسجمًا مع ذاته ومع بيئته ومع العالم؛ وشقها الموسوعي المرتبط بالمعرفة بصفة عامة.

واعتبارا لكون التكنولوجيا قد أصبحت في ملتقى طرق كل التخصصات، ونظرا لكونها تشكل حقلا خصبا بفضل تنوع وتداخل التقنيات والتطبيقات العلمية المختلفة التي تهدف إلى تحقيق الخير العام والتنمية الاقتصادية المستديمة وجودة الحياة، فإن تنمية الكفايات التكنولوجية للمتعلم تعتمد أساسا على: القدرة على تصور ورسم وإبداع وإنتاج المنتجات التقنية؛ والتمكن من تقنيات التحليل والتقدير والقياس، وتقنيات ومعايير مراقبة الجودة، والتقنيات المرتبطة بالتوقعات والاستشراف؛ والتمكن من وسائل العمل اللازمة لتطوير تلك المنتجات وتكييفها مع الحاجيات الجديدة والمتطلبات المتجددة؛ وربط أخلاقيات المهن والحرف من جهة، والأخلاقيات المرتبطة بالتطور العلمي والتكنولوجي من جهة أخرى مع منظومة القيم الدينية والحضارية وقيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

إن ربط منهاج اللغة العربية ببداغوجيا الكفايات والإدماج يهدف إلى بناء الإنسان، فالقيم الإنسانية لا يمكن أن يتم تمريرها إلا من خلال اللغة، خصوصا واللغة العربية حاملة للقرآن والإسلام، ضمن هذا الإطار يصبح من المشروع التساؤل: ما هو وضع اللغة العربية في أرخبيل الملايو؟ وما هي تمظهرات التفاعل التاريخي بين اللغة العربية واللغة الملاوية؟ وما هي الأسس البيداغوجية والخلفيات التصورية لمنهاج اللغة العربية في التعليم الماليزي المؤطر ببرنامج جي قاف؟ وما هي الإكراهات والتحديات التي تواجه تدريس اللغة العربية بماليزيا وسبل تجاوزها ؟

اللغة العربية في أرخبيل الملايو: من التفاعل الديني إلى التفاعل اللغوي :

رغم اختلاف الباحثين تاريخيا حول زمن وصول الإسلام إلى أرخبيل

الملايو وكيفيات انتشاره[١]، فإن المؤكد أن الامتلاء الحضاري الذي خلقه القرآن على مستوى الحياة الاجتماعية والثقافية والدينية يوازيه امتلاء لغوي، تجلى في الانصهار والتفاعل بين البنيات اللغوية للعربية والبنيات اللغوية للملاوية[٢]، مما جعل دول الأرخبيل في جنوب شرق آسيا، سواء ذات الأغلبية المسلمة (ماليزيا، اندونيسيا، بروناي دار السلام) أو ذات الأقلية المسلمة (الفلبين، وسنغافورة، وتايلاند، وبورما، وفيتنام، وكمبوديا، ولاوس)، تفكر في إقرار مناهج لتدريس اللغة العربية.كيف، إذن، تطور درس اللغة العربية في النظام التعليمي الماليزي؟

تطور تدريس اللغة العربية في ماليزيا:

عرف تدريس اللغة العربية في ماليزيا تطورا على مستوى المناهج والبرامج تبعا لتطور رؤية الدولة من جهة، والتحول على مستوى مؤسساتها التربوية من جهة أخرى[٣]. فقد شكل نظام الحلقات الدينية الصيغة التمهيدية لبروز المدارس

---

(١) Farid Mat Zain, Wan Kamal Mujani and Ibrahim Abu Bakar: The Islamic Education and The ‘j-QAF’ Program in Malaysia, Advances in Natural and Applied Sciences, V 6, n°3, 2012, P: 310-313.

(٢) – عبد الرحمن بن تشيك: آفاق تعليم اللغة العربية ومعوقاته في دول جنوب شرق آسيا، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجامعة بيروت الإسلامية، العدد الثاني عشر، السنة الثالثة، 1998، ص: 188-183.

يتجلى التفاعل/التداخل/التثاقف اللغوي.على سبيل الأمثلة.في المماثلة الصوتية بين حروف اللغتين والكلمات المقترضة من العربية والمتداولة في الملاوية، والتي تتجاوز 1000 لفظة.

(٣) – عبد الرحمن بن تشيك: آفاق تعليم اللغة العربية ....، م.س، ص: ١٧٩-١٨٠.

عرف انتشار اللغة العربية بأرخبيل الملايو مدا وجزرا بحسب السياقات التاريخية والأوضاع السياسية المزامنة لها، حيث شهدت اللغة العربية أوجها في عهد مملكة ملاقا (١٤٣٠م/١٥١١م)، ويعود ذلك إلى إعلان السلطان مظفر شاه أن الإسلام هو الدين الرسمي للمملكة، لكن مع توالي الاحتلال الأجنبي منذ سنة ١٥١١م سيتراجع الوضع الاعتباري للغة العربية أمام محاولات الطمس الثقافي والديني التي مارستها القوى المستعمرة.

العربيـة، وتميـزت على مستـوى هيئـة التدريس بطابـع المشيخة (الشيـخ)، وعلى المستوى المؤسساتي بالمساجـد والزوايا، وعلى مستوى البرامج بهيمنة طرق التلقين التقليدية التي تركز على المحتويات الدينية والتعبدية للإسلام.

يعتـبر المـؤرخ الماليزي كـو كاي كيـم أن أول مدرسـة عربيـة بالمعنى الحديث أنشئـت في شبه جزيـرة الملايو (ماليزيا) هي المدرسـة الحامدية في ليمبونج كافل بولايـة قدح، أنشأها الحاج وان سليمان وان صديق، ثم تلتها مدارس عربية أخرى: مدرسـة المعهد المحمدي في كلنتان (١٩١٥م)، مدرسة الهادي في ملاقا (١٩١٥م)، مدرسة المشهور الإسلامية في بيانغ (١٩١٦م)، المدرسة الخيرية الإسلامية في بيانغ (١٩٣٥م)، ومدرسة السلطان زين العابدين العربية في ترنجانو (١٩٣٦م).

شكلـت التبرعات المالية وأموال الوقف والزكاة من المسلمين المصدر الأساسي للتمويـل، قبـل أن تشـرف مجالـس الشـؤون الدينيـة التابعـة لحكومـات الولايات بمسؤوليـة الإشراف المباشر وتحمـل الميزانية. بعد استقـلال ماليزيا سنة ١٩٥٧م ازداد الاهتمام على مستوى إعداد مناهج التربية باللغة العربية، وهو ما سيتوج سنة ١٩٧٧م بإنشـاء وزارة التربية الماليزية إحدى عشرة مدرسة دينية للمرحلة الثانوية الوطنيـة (SMKP)، حيث تم إدماج اللغة العربية ضمن المواد المقررة في التدريس، وفي عـام ١٩٩٨م أصـدرت وزارة التعليـم الماليزية قرارا بتدريـس اللغة العربية في المدارس الوطنية الماليزية بناء على قـرار لجنة المناهج المركزية في نوفمبر ١٩٩٦، بوصفهـا مادة إضافية تحت مسمى اللغة العربية الاتصالية، وتم تجريب هذه العدة البيداغوجية داخل ٩٧ مدرسة ابتدائية وطنية. في عام ٢٠٠٣م أعلن رئيس ماليزيا السابق عبد الله أحمد بدوي بعد توليه الحكم مشروعه القومي الذي سماه الإسلام الحضاري، والـذي تضمن ضمـن إستراتيجيته العامة للنهوض بالمجتمع الماليزي خطـة تربوية تهـدف إلى بناء الإنسان الماليـزي وفق منظور الشخصيـة المتكاملة، وذلك من خلال برنامج جي قاف.

لم يقتصر الاهتمام باللغة العربية تعليميا على المستويات الابتدائية والوسطى والثانوية، بل امتد إلى التعليم الجامعي، وفي هذا الإطار هناك مجموعة من الجامعات التي تدرس اللغة العربية أو باللغة العربية، وتضم تخصصات تجمع بين علوم اللغة العربية والعلوم الإسلامية، من بينها: جامعة ملايا، الجامعة الوطنية الماليزية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، جامعة العلوم الإسلامية...

برنامج جي قاف: مشروع الشخصية الإسلامية الخلاقة.

اقتضت إستراتيجيات تنفيذ مشروع «الإسلام الحضاري» أن تولي الدولة الماليزية عناية فائقة بمناهج اللغة العربية، وفي هذا الإطار بدأت الحكومة الماليزية بخطوات عملية للنهوض بمستوى التعليم على أسس إسلامية، وذلك من خلال تنفيذ برنامج جديد في مجال التعليم وهو برنامج «جي قاف» (J-QAF)[1].

يقوم برنامج "جي قاف" على أربعة أركان أساسية تتكامل جميعها لبناء الشخصية الماليزية وفق رؤية إسلامية تأخذ بمعطيات العصر، ويرمز كل حرف من حروف البرنامج إلى أحد هذه الأركان. فيهدف الركن الأول الذي يقوم عليه المشروع، ويرمز له بالحرف «j»، إلى كتابة اللغة الملايوية "بهاس ملايو" بالحرف العربي والمعروف بـ"الجاوي" ، أي اللغة الجاوية أو الكتابة الجاوية. أما الحرف «Q» فيرمز إلى الاهتمام بتعليم القرآن الكريم وإحسان الصلة به وجعله منهجاً للحياة، بينما يرمز الحرف «A» إلى الاهتمام باللغة العربية لأنها الوسيلة الأساسية لفهم القرآن الكريم، كما يرمز الحرف «F» إلى اهتمام البرنامج بالعلوم الإسلامية الواجب معرفتها (فرض عين على كل فرد مسلم) في المجالات الدينية والتعبدية علما وعملا، نظرا وسلوكا .

(1) Muhammad Mustaqim Mohd Zarif, Nurfadilah Mohamad and Bhasah Abu Bakar: Assessing Quranic Reading Proficiency in the j-QAF Programme, International Education Studies, Published by Canadian Center of Science and Education, V 7, n°2014 ,6 , P: 1-3.

إن برنامـج "جي قاف" مـن أهم المشاريع الحضارية التـي تعمل على ترسيخ القيـم الإسلامية، يبـدأ تنفيذ هذا البرنامـج من مرحلة التعليـم الابتدائي والتي تستغرق ٦ سنوات، ثم يمتد تدريجياً إلى بقية الصفوف الأخرى في المرحلة المتوسطة والثانويـة حتـى نهاية التعليـم الجامعي. وتستهـدف المرحلة الابتدائيـة إلى تكوين التلميـذ الماليزي بما يؤهلـه من التمكن من حفظ وفهم القـرآن الكريم وأساسيات العلـوم الإسلامية من فروض العين واللغة العربية دون أن يغفل بقية اللغات والعلوم الأخرى. لا يطبق هذا البرنامج على التلاميذ غير المسلمين، فلهم البديل حيث تقرر لهم مـادة الأخلاق. وجدير بالذكر أن القانون الماليـزي يسمح لغير المسلمين ببناء مدارس خاصة لهم. أما مادة اللغة العربية فهي اختيارية بالنسبة لغير المسلمين.

وهـذا المقـرر الجديد بدأ تطبيقـه بالصف الأول في سنـة ٢٠٠٥م، ثم الصف الثـاني في سنـة ٢٠٠٦م، والصـف الثالث في عـام ٢٠٠٧م، وهكـذا تدريجياً حتى الصـف السادس في عـام ٢٠١٠م. ومنذ بدايـة تطبيقه في سنـة ٢٠٠٥م، شاركت فيـه ١٢٢١ مدرسة وكلف ٣٦٦٣ معلماً لإنجاح هذا البرنامج، وقد تم توسيع خريطة تدريـس اللغة العربية سواء مـن حيث الموارد البشرية المرتبطـة بهيئة التدريس، أو المقبلين على تعلمها، أو من حيث البنيات والفضاءات المدرسية.

تتمفصل عناصر برنامج "جي قاف" (J-QAF) كالآتي:

١- أهمية تحسين الكتابة الجاوية (J) :

تعـد الكتابة الجاوية من ضمن مقرر التربيـة الإسلامية، والذي بدأ تنفيذه في سنة ٢٠٠٣م، حيث خصصت لـه ساعتان أسبوعيًا ضمن المقرر الدراسي خلال الستة أشهر الأولى للصف الأول.

٢- أهمية ختم القرآن الكريم (Q) :

إن تعليـم القرآن الكريم يُعدُّ جـزءًا أساسيا من التربية الإسلامية في تربية الناشئين على تلاوة القرآن منذ الصغر وختمه وتدبر معانيه.

٣- أهمية اللغة العربية (A) :

تدرس اللغة العربية في المدارس الابتدائية بوصفها مادةً من اللغات الإضافية أو المواد الاختيارية. فتعليمها كان يشمل فقط المدارس المختارة والمحددة فقط، وهذا يعني أنها لم تكن تدرَّس لجميع الطلاب. ولكن من خلال برنامج "جي قاف" تم التوسع في تدريس مادة اللغة العربية وتعميم دراستها في كل المدراس، بل أصبحت مادة إجبارية على الطلاب المسلمين.

٤- أهمية فروض العين : (F)

لا يقتنع كثير من الآباء بالمستوى التحصيلي لأولادهم في المعارف والعلوم الإسلامية وفروض العين وبصفة خاصة في تعلّم الصلاة. ولهذا، يؤمل بعد تنفيذ نموذج عبقرية الصلاة (Model Bestari Solat) أن يساعد البرنامج في تثبيت مهارة الأبناء وإلمامهم بفروض العين الواجب عليهم تعلمها، وإتقان المهارات التعبدية.

يتبين، إذن، أن اللغة العربية تشكل محور التفاعلات البيداغوجية في برنامج جي قاف، فحروفها أساس الكتابة الجاوية أولا، وهي لغة القرآن ثانيا، بالإضافة إلى كونها ضرورية في مجموعة من السلوكات التعبدية. فما هي أبرز مرتكزات منهاج اللغة العربية المؤطر ببرنامج جي قاف؟

منهاج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بماليزيا.

يهدف منهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية إلى تزويد التلاميذ بالمهارات اللغوية الأساسية الأربع: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، وجعلهم قادرين على استخدام اللغة العربية في الكتابة والكلام داخل المدرسة وخارجها، حيث يقدر التلاميذ في نهاية المرحلة الابتدائية على[١]:

---

(١) قسم مناهج التربية الإسلامية والأخلاق، إدارة التربية الإسلامية والأخلاق: المنهج المتكامل للمدارس الابتدائية: المنهج الدراسي للغة العربية، وزارة التعليم الماليزية، كوالامبور، ط ١، ٢٠١١، ص:٤-١٨.

١. الاستماع إلى أصوات الحروف والكلمات والجمل مع الفهم.
٢. نطق أصوات الحروف والكلمات نطقا سليما.
٣. التحدث باللغة العربية في الموضوعات المعينة مع الفهم.
٤. قراءة الكلمات والجمل قراءة واضحة صحيحة مع الفهم.
٥. كتابة الحروف والكلمات والجمل كتابة صحيحة مع الفهم.
٦. استخدام قواعد اللغة العربية الأساسية.
٧. استخدام اللغة العربية الفصحى من حيث المفردات والأنظمة الصوتية والقواعد الإملائية والنحوية والصرفية في الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.
٨. حفظ المحفوظات المختارة والأوزان الصرفية الأساسية وتسميعها.
٩. التحلي بالأخلاق الفاضلة والقيم الإيجابية والحبُّ والولاء للوطن والأمة.

يرتكز المنهاج الدراسي المتكامل للغة العربية في المرحلة الابتدائية على الأسس الآتية :

(أ) المهارات اللغوية :

تتكون المهارات اللغوية من مهارات الاستماع والكلام (النطق) والقراءة والكتابة، وهي تعتبر العمود الفقري لتعلم اللغة العربية، ويمكن بسطها كالآتي :

١) مهارة الاستماع :

الاستماع إلى أصوات الحروف : الاستماع إلى أصوات الحروف بإتقان، والتأكد من صحة أصوات الحروف المسموعة، وترديد أصوات الحروف المسموعة، والتمييز بين أصوات الحروف المختلفة المسموعة، والتمييز بين أصوات الحروف المتماثلة المسموعة.

الاستماع إلى الكلمات والعبارات : الاستماع إلى الكلمات والعبارات بإتقان، والاستماع إلى الأرقام والأعداد بإتقان، والتأكد من صحة الكلمات والعبارات والتراكيب المسموعة، وترديد الكلمات والعبارات المسموعة، والتمييز بين نبرات الكلمات والعبارات المسموعة.

الاستماع إلى الجمل : الاستماع إلى الجمل بإتقان، والتأكد من صحة الجمل المسموعة، وترديد الجمل المسموعة، والتمييز بين التنغيمات في الجمل المسموعة، والاستجابة للتحيات والأوامر والحوارات المسموعة، والاستجابة للنصوص المختلفة المسموعة .

٢) مهارة الكلام :

نطق الحروف : نطق الحروف الهجائية نطقا صحيحا، ونطق الحروف المرتبة نطقا صحيحا، ونطق الحروف العشوائية نطقا صحيحا، ونطق الحرف المركز عليه في الكلمة نطقا صحيحا، ونطق الحروف المختلفة نطقا صحيحا، ونطق الحروف المتماثلة نطقا صحيحا.

نطق الكلمات والعبارات : نطق الكلمات والعبارات نطقا صحيحا، ونطق الكلمات والعبارات المشتملة على حروف المد نطقا صحيحا، ونطق الكلمات والعبارات المشتملة على الحروف المشددة نطقا صحيحا، ونطق الكلمات والعبارات المشتملة على «أل» القمرية و«أل» الشمسية نطقا صحيحا، وتسمية الأشياء والصور، وذكر الأرقام والأعداد، ومراعاة النبرات عند نطق الكلمات والعبارات.

استخدام الجمل في الكلام: إلقاء المحفوظات المختارة، والتعبير في الكلام بالجمل السهلة والبسيطة حسب المواقف والوظائف المختلفة، ومراعاة التنغيمات في الكلام، والإبداع في التعبير الشفوى، وتأدية الكلام بأسلوب مؤدب حسب الظروف والأماكن.

٣) مهارة القراءة :

قـراءة الحروف : قـراءة الحروف الهجائيـة وأشكال الضبط والمـد والشَّدة، وقراءة الحروف الهجائيـة المرتبة، وقراءة الحروف الهجائيـة العشوائية، وتسمية الحروف في الكلمات المكتوبة، وتعيين أشكال الضبط والمد والشَّدة في الكلمة المكتوبة والتمييز بينها، ونطق الحروف المضبوطة بالأشكال.

قـراءة الكلمات والعبارات : قراءة الكلمات والعبارات قراءة صحيحة، وقراءة الأرقام والأعداد قراءة صحيحة، والتوفيق بين الكلمات أو العبارات والصور قراءةً، والتوفيق بين الكلمات أو العبارات والأرقام أو الأعداد قراءةً، ومراعاة النبرات عند قراءة الكلمات والعبارات.

قراءة الجمل : قراءة الجمل السهلة والبسيطة قراءة صحيحة، وقراءة الفقرة القصيرة قراءة صحيحة،

ومراعاة التنغيمات عند قراءة الجمل والفقرات، والإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمواد المقروءة، وإعادة التعبير عن المواد المقروءة، والتعبير الموجه على منوال المواد المقروءة.

٤) مهارة الكتابة :

كتابـة الحـروف : مسـك أدوات الكتابـة بطريقـة صحيحـة، والانسجام بين حركـة اليـد والعين، والتدرّب علـى تحريك اليد والأصابع حسـب الاتجاه الصحيح لتكويـن الحروف، ووصل النقـاط لتكون حرفا، ونسخ الحـروف بطريقة صحيحة، وكتابة الحروف بطريقة صحيحـة، وضبط الحروف بالأشكال والمد والشَّدة ضبطا صحيحا.

كتابة الكلمات والعبارات : وصل الحروف لتكوّن كلمة، ونسخ الكلمات والعبارات بطريقـة صحيحـة، وترتيـب الأرقام والأعـداد ترتيبـا صحيحا، وكتابـة الكلمات

والعبارات كتابة صحيحة، وكتابة الأرقام والأعداد بطريقة صحيحة، والتوفيق بين الكلمات أو العبارات والصور كتابةً، والتوفيق بين الكلمات أو العبارات والأرقام أو الأعداد كتابةً، وإملاء الكلمات بطريقة صحيحة.

كتابة الجمل : نسخ الجمل السهلة البسيطة، ونسخ المحفوظات المختارة، وترتيب الكلمات لتكون جملة مفيدة، وكتابة الجمل السهلة البسيطة، وترتيب الجمل لتكون فقرة مفهومة، التوفيق بين الجمل والصور كتابةً، وإملاء الجمل السهلة البسيطة، ومراعاة علامات الترقيم عند كتابة الجمل والفقرات.

(ب) المواقف :

يتم اختيار الموضوعات للمرحلة الابتدائية حسب المواقف المتعلقة بالتلاميذ وخبراتهم المباشرة والحياة المحيطة بهم، وكل هذه الموضوعات تتمحور حول عالم التلاميذ في البيت والمدرسة وألعابهم وآمالهم وصولاً إلى متطلبات العصر الحديث مثل العلوم والتكنولوجيا، وكذلك الموضوعات المتعلقة بالوطن، وتتمثل أهم المواقف في الآتي:

١. في المدرسة (الأدوات الدراسية، والأدوات في الفصل، والأماكن في المدرسة، والألعاب الرياضية، واليوم الرياضي).
٢. عالم التلميذ (أعضاء الجسم، والملابس).
٣. الأرقام والأعداد.
٤. الألوان والأشكال والجهات.
٥. في البيت (الأماكن في البيت، والأدوات في البيت، وأعضاء الأسرة).
٦. المأكولات والمشروبات.
٧. الفواكه والخضراوات والنباتات والزهور.
٨. الحيوانات.
٩. وسائل النقل.

١٠. العلوم والتكنولوجيا.
١١. الهوايات والمهن والآمال.
١٢. القرية والمدينة والوطن.
١٣. المواعيد والأوقات والساعات والأيام والشهور.

وهــذه المواقف يمكــن أن يعبر عنهــا بالوظائف اللغوية المختلفــة مثل التحيات والترحيبات والأوامر وطلب الحاجات والتوجيهات والإرشادات والحوارات وغيرها.

(جـ) المواد اللغوية :

١) النظام الصوتي :

النظام الصوتي جزء من المتطلبات الأساسية في تعليم اللغة العربية، يهدف هــذا النظام إلى جعل التلاميذ قادرين على: نطق الحــروف نطقاً سليماً، والتمييز بــين الحروف، وقــراءة الكلمات مــع مراعاة النــبرات السليمــة، وممارسة الكلام باستخدام الجمل السهلة والبسيطة مع مراعاة التنغيمات السليمة.

٢) المفردات :

تضــم المفردات ٦٠٠ كلمةٍ من الكلمات المحيطــة بالتلاميذ وتتعلق بالموضوعات السابقة، وتكون المفردات المختارة مستعملة وشائعة في جميع المجالات ومسايرة للتطور اللغــوي المعاصــر، وتــزداد هذه الكلمــات حسب نموهــم الجسمي والعقلــي، وتعد هذه الخطوة مُمَهِّدَةً لهم لكسب العلوم العربية والدينية ومعارفها في المراحل المتقدمة.

٣) قواعد اللغة العربية :

إن قواعــد اللغة العربية جــزء لا يتجزأ من دراسة اللغة العربية وهي تصون لســان التلاميذ وكتابتهم عند استخدامها، ويهدف تعليــم قواعد اللغة العربية إلى تنميــة قــدرات التلاميذ علــى استخدام اللغــة العربية بقواعدهــا الصحيحة نحوا وصرفــا، حيــث يختار بعضــ الموضوعات المهمــة من قواعــد اللغة العربيــة، وهي:

الضمائر المنفصلة، والضمائر المتصلة، والاسم المقترن بضمير، والفعل المقترن بضمير، وأسماء الإشارة، وحروف الجر، والاسم المذكر والاسم المؤنث، وأدوات الاستفهام، والظرف المكاني والزماني، والأفعال، والمفرد والمثنى والجمع.

٤) الحكم والأمثال :

يتم استثمار الأمثال والحكم لتجويد النطق من جهة، وأيضا لتشذيب الأخلاق وتقوية القيم الفاضلة من جهة أخرى، ومجملها كالآتي: «العلم نور»، «الصبر شجاعة»، «من جد وجد»، «من اجتهد نجح»، «المؤمن أخو المؤمن»، «آفة الكلام الكذب»، «من أحبك نصحك»، «من كثر إحسانه كثر إخوانه»، «العلم بلا عمل كالشجر بلا ثمر».

(د) أسس المنهاج القيمية والمهارية :

يقوم المنهاج على مجموعة من القيم والمهارات، من بينها: العلم والمعرفة، والقيم النبيلة المحلية والإنسانية لإعداد الإنسان الصالح، والقيم الوطنية، والنظم الاجتماعية والثقافية، والمهارات ذات القيمة الإضافية التي يقصد بها مهارة التفكير ومهارة استخدام التكنولوجيا الإعلامية والاتصالية ومهارة تعلم أسلوب التعلم (التعلم الذاتي) ومهارة الدراسات المستقبلية ومهارة تعدد الذكاء[١] (اللغوي والمنطقي والفني والموسيقي والحركي والطبيعي...) ومهارة التعلم البنّاء ومهارة التعلم السياقي (التعلم السياقي هو أن يربط المدرس محتوى المنهج بخبرات المتعلم اليومية وحياته المستقبلية، ويكون التعلم ناجحاً إذا استطاع أن يربط المعرفة

(١) Gardner, Howard: Multiple Intelligences: The Theory in Prac- - .tice, Basic Books, New York, 1993, P: 35
إن القيمة المضافة لنظرية الذكاءات المتعددة تكمن في تجاوز التصور الأحادي والنمطي للذكاء البشري وكيفيات اشتغاله، مما جعل المشتغلين بالتربية يعيدون النظر في تصنيف القدرات المعرفية للمتعلمين على ضوء مقدراتهم الذهنية والنفسية الخاصة، فلكل فرد طاقته الخلاقة، وليس هناك نموذج واحد للذكاء يمكن تعميمه على كل البشر.

الجديدة التي يتعلمها في الفصل بحياته الواقعية). وهذه العناصر يمكن تسريبها في عملية التعليم والتعلم مراعاة لنتاج التعلم وقدرة المتعلم والمصادر المتوفرة بين يدي المعلم، وتهتم المهارات ذات القيمة الإضافية بخبرات التلاميذ سواء داخل الفصول الدراسية أو عالمهم الحقيقي أو قضايا العالم المعاصرة، وبناءً على ذلك، فإن المنهج المتكامل لتعليم اللغة العربية يربط التعلم بالمهارات الأخرى التي تلبي المتطلبات المعاصرة.

(هـ) إستراتيجيات التعليم والتعلم:

تنهض إستراتيجيات التعليم والتعلم على عشر آليات هي: التعليم المتمركز على المتعلم، وتعدد الطرق والتقنيات (المناقشة والتمثيل واللعب والنشاط التربوي والمحاضرة والطريقة الجزئية والكلية والانتقائية والاستقرائية والقياسية والاتصالية)، وتعدد المصادر (المكتبة ومركز المصادر ومختبر الحاسوب والجرائد والمجلات والمعاجم والمقالات من الإنترنت وبرامج التعلم والمواد الأدبية وغير الأدبية ...)، واستخدام قواعد اللغة العربية الصحيحة، والقراءة الموسعة، والترابط والتكامل بين المهارات، والتسريب (إدخال القيم الأخلاقية والوطنية والمهارات ذات القيم الإضافية في عملية التعليم والتعلم بشكل طبيعي وغير مباشر وبعيدا عن التصنع والقهر)، والتعليم والتعلم حسب الموضوعات والمواقف، والإصلاح، وأخيرا الإثراء.

رغم التمايز بين هذه الإستراتيجيات العشر فإنها تتميز بالتفاعل والتكامل على مستوى سيرورة العملية التعليمية/التعلمية، وعلى سبيل المثال، إن التعليم المتمركز على المتعلم يتمثل في الأنشطة الآتية: ترديد المسموع وقراءة المتعلم الكلمات ونسخ الحروف على السبورة والكراسة وتلوين الحروف والتدرب على الكتابة، بينما يظهر تعدد التقنيات في التمثيل والحوار بين المتعلمين واللعبة اللغوية وربط الصور بالكلمات ووصل الحروف لتكون كلمة...

(و) التقييم :

إن التقييم جزء لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلم، فالتقييم يمكن من معرفة درجة تمكن المتعلمين من اكتساب المهارات المدرسة، وعلى ضوء ذلك يخطط المعلم لإستراتيجيات الأنشطة الإصلاحية أو الأنشطة الإثرائية التي تمكن من تحقيق أهداف التقييم الذاتي المبرمج للمدارس الابتدائية (PKSR).

يتبين من خلال الجرد السابق لأسس منهاج اللغة العربية المتكامل للغة العربية للمرحلة الابتدائية بماليزيا أنه يقوم على مرتكزات متكاملة تستلهم الأصالة والمعاصرة من جهة، والرغبة في التحديث من جهة أخرى، فكيف يتم تصريف هذا المنهاج على مستوى البرامج؟

مرتكزات برنامج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من خلال الكتاب المدرسي.

يتم تصريف منهاج اللغة العربية من خلال برنامج متكامل بين كتاب التلميذ وكتاب التدريبات ومرشد المعلم بالنسبة للسنة الأولى والثانية والثالثة، أما بالنسبة للسنوات الرابعة والخامسة والسادسة فيقتصر على كتاب التلميذ ومرشد المعلم، ويمكن إبراز أسس هذا البرنامج كالآتي :

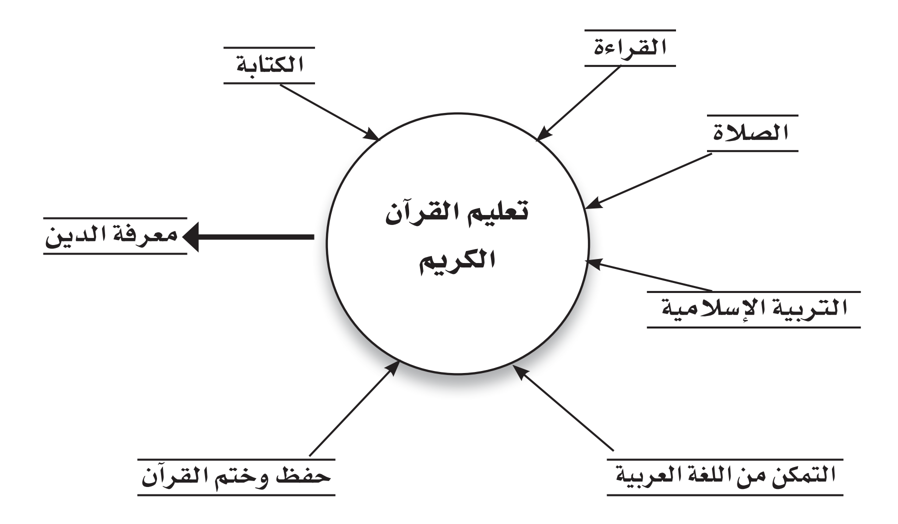
كتاب التلميذ	كتاب التدريبات	مرشد المعلم
ـ يتمحور محتوى الكتاب المدرسي حول تنمية ذات المتعلم من خلال التفاعل مع محيطه الأسري والمدرسي والبيئي والتكنولوجي، مع ترسيخ القيم الإيجابية. ـ يتشكل من عشر وحدات، تحتوي كل وحدة على ثمانية دروس، ويستقل كل درس بصفحة مستقلة. ـ تتوزع الدروس بين: الاستماع، والكلام، والقراءة، والنشيد، والنظام الصوتي، والنظام التركيبي/الأعداد والأرقام، واللعبة اللغوية، والمراجعة.	ـ يتكون من عشر وحدات توافق ترتيب محتويات كتاب التلميذ. ـ تتضمن هذه الوحدات إنجازات صفية (داخل القسم) يطلب من المتعلم إنجازها للتحقق من مدى تمكنه من المهارات المكتسبة واستيعابه لها والقدرة على توظيفها.	ـ يقدم العناصر الديداكتيكية اللازمة لبناء العمليات التعليمية/التعلمية. ـ يحتوي على عشر وحدات مطابقة لما في كتاب التلميذ، ومؤطرة منهجيا وبيداغوجيا.

برنامج جي قاف: تقويم المرجعيات والأسس والإجراءات:

سؤال المرجعية في برنامج جي قاف:

إن مطمح الإنسان المسلم المتكامل الشخصية يشكل جوهر الأخلاق كما حددتها مبادئ الإسلام، ومن ثم يستبطن برنامج جي قاف جهود العلماء المسلمين في التربية والتأدب والتعليم، ويذهب مجموعة من الباحثين إلى كونه يتمثل تصورات العالم أبو الحسن علي بن محمد خلف المعافري، المعروف بالقابسي، من خلال رسالته المفصلة لأحوال المتعلمين، وأحكام المعلمين والمتعلمين، والتي استلهمت آراء محمد بن سعيد بن حبيب، التنوخي القيرواني، المعروف بابن سحنون.

تصدى القابسي في رسالته إلى الكلام عن تعليم الصبيان من حيث أغراضه ومناهجه وطرق تدريسه وأماكنه ومراحله، كما تحدث عن بعض الأحكام الخاصة بالمعلم، فالغرض من التعليم معرفة الدين علما وعملا، ويجعل القابسي من تعليم القرآن غرضا هامّا لتعليم الصبيان، فالقرآن ضرورة لمعرفة الدين، والصلاة لا تتم إلا بقراءة شيء من القرآن، وهي مفروضة على المسلمين؛ لأنها ركن من أركان الدين، وهو يتفق مع غيره من علماء المسلمين في أن الغرض الأول من تعليم الصبيان هو معرفة الدين علما وعملا، أو نظرا وتطبيقا وممارسة، ويمكن إجمال تصوره من خلال الخطاطة الآتية



يبدو من خلال المقارنة بين النموذج التربوي للقابسي وبرنامج جي قاف أنهما يبتغيان نفس الأهداف، مع اختلافات فرضتها سياقات التدبير البيداغوجي، حيث يشتركان في أهمية الكتابة والقراءة، علما أن الكتابة الجاوية محكومة بسياقات المجتمع الملاوي، كما أن التربية الإسلامية بما هي فرائض وعبادات ومعاملات تتضمن مقاصد الصلاة وفروض العين، غير أن ختم القرآن في جي قاف لا يشترط حفظه كاملا، ويعود ذلك إلى طبيعة المؤسسة التربوية الحديثة بالقياس إلى دور القرآن أو المسجد من جهة، ومتطلبات التلميذ الحالي المرتبطة بشبكة من التخصصات والمهارات من جهة أخرى، ثم التماثل من حيث إلزامية وأهمية تدريس اللغة العربية، فهي مفتاح القرآن، ويشدد القابسي على تعلم القواعد الإعرابية لدورها في فهم معاني القرآن، وهو ما يتبدى منهجيا من خلال المداخل اللغوية في برنامج جي قاف. وإجمالا فالمرجعية التصورية لبرنامج جي قاف تستلهم المشروع الإسلامي لبناء الإنسان المتكامل وفق الخصوصية الماليزية.

أجرأة برنامج جي قاف: الواقع والممكن :

إن تنفيـذ العدة التربوية لبرنامج جي قـاف يتطلب تكامل جهود كل الفاعلين، عبر تناغـم الواجب والمسؤولية والمواطنة العقلانيـة، ولتقييم عمليات التنفيذ قمنا بتوليـف عناصر كمية، تتمثل في إحصائيات تهم جوانب أساسية في تدبير البرنامج مـن جهة[1]، وعناصر كيفية محـددة عبر أركان البيئة المدرسيـة (هيئة التدريس، والممارسـة البيداغوجيـة، والحيـاة المدرسية للمتعلمـين، والمقاربـة الديداكتيكية، والتمكـن من المهارات، والحكامة التربوية والدعامات التربوية)، وقد أفضى تقويم العدة الإجرائية في برنامج جي قاف إلى المعطيات التحليلية الآتية :

(1) Asmawati Suhid, Lukman Abdul Mutalib and Abd. Muhsin Ahmad: Application of Arabic Language Communication Model in Teaching and Learning of Islamic Education, World Journal of Islamic History and Civilization, IDOSI « International Digital Organization for Scientific Information », Dubai, UAE Publications, v 2, n° 2, 2012, P: 97-100.

مجال التقويم	مؤشرات التقويم	معايير التقويم			تدعيم إحصائي
		ضعيف الملاءمة	ملائم	جد ملائم	
هيئة التدريس	مقاربة النوع			×	الذكور ٢٦,٥٪ الإناث ٧٣,٥٪
	الوضعية المهنية	×			٥٨٪ في وضعية تدريب
	التجربة المهنية في تدريس جي قاف	×			٧٣٪ في حدود سنتين
	المستوى المؤهل للتدريس	×			شهادة البكالوريوس
	التخصص المعرفي	×			٧٩,٩٪ دراسات إسلامية ٢,٣٪ تربية إسلامية ١٧,٨٪ اللغة العربية
	السن	×			٧٠٪ أصغر من ٢٨ سنة
الممارسة البيداغوجية	الرغبة والمتعة في تدريس اللغة العربية			×	٨٠٪
	اعتبار فضاء القسم أسرة			×	٨٠٪
	توجيه ومساعدة المتعلمين على الاكتساب الجيد للغة العربية			×	٨٠٪
	إلزامية ومسؤولية الأولياء في تعليم الأبناء العربية بدل المدرسة		×		أقل من ٣٠٪
الحياة المدرسية للمتعلمين	الرغبة في تعلم اللغة العربية داخل الفصل			×	٨٠٪
	انضباط التلاميذ خلال حصة اللغة العربية			×	٨٠٪
	اللامبالاة وعدم الاهتمام في حصة اللغة العربية	×			٦٨٪
	الرغبة الذاتية في تحسين مستوى اللغة العربية			×	٨٠٪

مجال التقويم	مؤشرات التقويم	معايير التقويم			تدعيم إحصائي
		ضعيف الملاءمة	ملائم	جد ملائم	
المقاربة الديداكتيكية	المقاربة المتمركزة حول المتعلم	×			هيمنة المقاربة التلقينية ٩٥٪
التمكن من المهارات	القدرة على استيعاب حرف سماعا وفهما			×	٪٨٧
	القدرة على استيعاب كلمة سماعا وفهما		×		٪٦٦
	القدرة على استيعاب جملة سماعا وفهما	×			٤٦٪
	القدرة على نطق حرف			×	٪٨٥
	القدرة على نطق كلمة		×		٪٧٧
	القدرة على نطق جملة	×			٥٩٪
	القدرة على كتابة حرف			×	٧٥٪
	القدرة على كتابة كلمة		×		٪٧٣
	القدرة على كتابة جملة	×			٦٢٪
	قراءة جملة عربية تامة بشكل سليم		×		٪٥٨
	توظيف المكتسبات اللغوية شفويا في موقف من صميم الحياة اليومية	×			٪٤٣
	إنجاز منتوج تعبيري كتابيا يستثمر جملا بسيطة حول موقف من الحياة اليومية	×			٪٣٩
الحكامة التربوية والدعامات التربوية	الإدارة التربوية			×	٪٧٠
	المجتمع المدني والفاعلون التربويون			×	٪٧٠
	المنتوج التشريعي التربوي والوسائل البيداغوجية		×		٪٦٥

نستنتج من خلال المعطيات السالفة أن هناك تفاوتا بين إرادة البرنامج الطموحة، والمتمثلة في تنمية الإنسان عقلا وروحا، وواقع الممارسة التربوية، ويمكن إجمال هذا التفاوت كالآتي:

هيئة التدريس : نثمن إيجابية المقاربة النوعية (تمثيلية المرأة على مستوى هيئة التدريس)، رغم كونها تمثيلية مشروطة بالسياق الاجتماعي، فقليلة هي الأنظمة التربوية التي يهيمن فيها حضور المرأة المدرسة بهذا الشكل اللافت، كما أن طبيعة التكوين المعرفي لهيئة التدريس تحتاج إلى سياسة مندمجة للتكوين الذاتي والتكوين المستمر، خصوصا في اللغة العربية، بالإضافة إلى تشويش الوضع المهني (وضعية تدريب) على الاستقرار النفسي والاجتماعي للمدرسين، وبالنظر إلى الحمولة الدينية والقيمية لبرنامج جي قاف فإن مهمة تنزيله تحتاج بالإضافة إلى الكفاءة التجربة والخبرة، والأهم تحقق نموذج للاقتداء في شخص المدرس، وهي سمات تترسخ مع التقدم في العمر وليس في مقتبل الشباب.

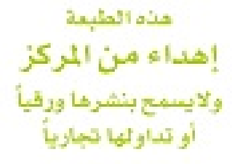
الممارسة البيداغوجية : هناك رغبة جامحة في تحمل المسؤولية وتفعيل غايات برنامج جي قاف، غير أن ما أشرنا إليه سابقا بخصوص تكوين المدرسين لا يمكن من ممارسة بيداغوجية سليمة، فالرغبة في الفعل وإرادة الفعل تحتاجان لتحققهما إلى القدرة على الفعل، هذا العوز التكويني يترجم إلى دعوة الأسر لتعليم أبنائها العربية، ومعلوم أن دور الأسرة مركزي في تكوين المتعلم معرفيا ونفسيا وسلوكيا، فغايات مؤسسة الأسرة ومؤسسة المدرسة تتقاطعان ولكن لا تتطابقان، تتقاطعان في السعي نحو تنمية الإنسان، وتتمايزان من حيث كون الأولى تسعى إلى تحقيق الإنسان الاجتماعي، بينما الثانية تهدف إلى تحقيق الإنسان المعرفي.

الحياة المدرسية للمتعلمين : يتبدى وضع المتعلم الماليزي في إطار برنامج جي قاف كمفارقة، من جهة الانضباط، وهو ما يعبر عن الرغبة في التمتع بمعرفة اللغة العربية، ومن جهة أخرى اللامبالاة في حصة اللغة العربية، وهو ما يمكن تفسيره من

خلال غياب وضعيات تفاعلية على المستوى الديداكتيكي، مرتبطة بالمدرس (وهو ما نرجحه) أو بالمعرفة المدرسة، أو بالسياق المجتمعي في علاقته باللغة العربية، وعل العموم فهذا الغياب يترجم سلوكيا بالانتقال من حالة الرغبة في التعلم الممتع إلى حالة إحباط عنوانها اللامبالاة في القسم.

المقاربة الديداكتيكية : رغم تشديد المنهاج على ضرورة التركيز على المتعلم باعتباره عصب العملية التربوية، فإن أغلب المتهنين للتدريس يميلون إلى المقاربة التلقينية التقليدية، فالشحن القائم على التكرار وتكديس المعلومات ينتهي إلى خلق متعلم يفتقر إلى روح النقد والإبداع، وهذا المعطى يزكي المحصلات السابقة من غياب الخبرة والتجربة والمعرفة، وأيضا غياب التفاعل البيداغوجي المحفز للتعلم داخل الفصل، فالدرس الناجح هو الذي يكسر الفجوة بين فضاء الأسرة وفضاء القسم وفضاء المجتمع، فالمعلومات نوظفها لبناء الإنسان، إنسان يمتلك عقلا متفاعلا وذاكرة للمستقبل، بدل ذاكرة للماضي تبجل المعارف لا أن تخلخلها.

التمكن من المهارات : يتجلى من خلال الملاحظة الأولية أن تحقيق المهارات الأربع المقررة في المنهاج يتقلص كلما انتقلنا من قدرة بسيطة إلى قدرة مركبة، وطبيعي أن الدماغ البشري يحتاج إلى سيرورة معرفية مضاعفة لإنجاز العمليات الذهنية غير البسيطة، وخصوصا عندما تقترن بالتجريد، لكن ما هو غير طبيعي أن المعطيات تكشف صعوبة توظيف المكتسبات اللغوية من طرف المتعلمين في غالبية الأنشطة اللغوية غير البسيطة، وإذا علمنا أن مهارة كتابة موضوع حول موقف معين، مع توظيف المكتسبات اللغوية، تمثل الوضعية المناسبة لقياس قدرة المتعلمين على توظيف مهاراتهم، فإنه للأسف ما تزال هناك حاجة ماسة لبذل مجهود أكبر في معالجة هذا التعثر المعرفي، وفي تقديرنا فإن اعتماد وضعيات ديداكتيكية قائمة على حل التمارين والتطبيقات بدل وضعيات قائمة على مشكلات وعوائق معرفية ساهم بشكل كبير في بروز وتفاقم هذا التعثر (ينظر جدول التقابلات أدناه).



الحكامة التربوية والدعامات التربوية : يجمع أغلب المهتمين على إيجابية البيئة المدرسية المحيطة بتصريف برنامج جي قاف، وهذا في حد ذاته يعد مكسبا كبيرا، فالديمقراطية التربوية تحتاج حكامة مبدعة تصون كرامة كل الفاعلين وكرامة الرسالة التربوية، لأن المسألة تتعلق ببناء الوطن الآن وغدا، كما أن التدبير التفاعلي، القائم على الوسائط والدعامات المعلوماتية في تعليم اللغة العربية، قد يشكل أفقا واعدا لتطوير تعلمها وتعليمها(١).

لقد أوضحنا آنفا أن مرتكزات بيداغوجيا الكفايات والإدماج تهدف تمكين المتعلمين من البناء الذاتي لمهاراتهم وقدراتهم الذهنية والمعرفية لمواجهة عوائق المحيط الذاتي والخارجي(٢)، طبيعي أو غير طبيعي، ومن خلال تمحيص أسس منهاج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بماليزيا والمؤطر بإستراتيجية برنامج جي قاف، ثم أخذا بعين الاعتبار المحصلات التحليلية السالفة يمكن استنتاج جملة من التقابلات التي مكنت من استكشاف القوة الاقتراحية في التصور التربوي الناظم لبرنامج جي قاف، حيث يمتلك بالنظر إلى مرجعياته ومفاهيمه وبعده العملي على مستوى الممارسة البيداغوجية أغلب خصائص المنهاج القائم على بيداغوجيا الكفايات والإدماج:

---

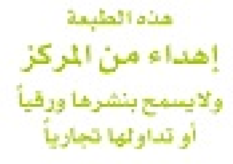
(1) Maimun Aqsha Lubis, Khairatul Akmar Abdul Latif: Development and Evaluation of Multimedia Software for the Communicative Arabic Implementation of the J-QAF Programme in Primary Schools, GJAT, Kolej Universiti Islam Sultan Azlan Shah, Malaysia, V 3, ISSUE 2, December 2013, P: 15.

(2) Loarer, Even: L›éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser, In: Revue française de pédagogie, Volume 122, N°1, 1998, P: 134.

المنهاج القائم على بيداغوجيا الكفايات والإدماج	منهاج اللغة العربية المؤطر ببرنامج جي قاف
تحقيق الكفايات النوعية	تحقيق القدرات
تحقيق الكفايات المستعرضة	الترابط والتكامل بين التعلمات المختلفة
بناء التعلم من خلال الوضعية المشكلة: مواجهة عائق معرفي	بناء التعلم من خلال الوضعية الديداكتيكية: حل تمرين أو تطبيق
ربط المنهج بالبيئة الإنسانية والطبيعية	ربط المنهج بالبيئة الإنسانية والطبيعية
مبدأ التخفيف والتدرج في المعارف	مبدأ التخفيف والتدرج في المعارف
التشبع بالقيم الدينية والوطنية والإنسانية والتكنولوجية	التشبع بقيم العلم والمعرفة والأخلاق والثقافة والمهارات التكنولوجية: التسريب
تنمية المهارات التواصلية والمعرفية	تنمية المهارات التواصلية والمعرفية: التفكير، الاستكشاف...
تبني مرجعية أساسها العلوم المعرفية والإنسانية والاجتماعية	استلهام النظريات المعرفية: نظرية الذكاءات المتعددة، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، واللعب المعرفي...مؤطرة دينيا
استدماج المعرفة المكتسبة في سياقات يومية	التعلم السياقي: ربط المعرفة المدرسية بالحياة الواقعية
التمركز حول المتعلم	التمركز حول المتعلم
البيداغوجيا الفارقية	الإثراء
التقويم وبيداغوجيا الدعم	الإصلاح: PKSR

تعليم اللغة العربية في ماليزيا: نحو إستراتيجية للتحدي:

أصبحت إشكالات تدني مستوى تحصيل المتعلمين للغة العربية والتذمر من صعوبة تعلمها وممارستها تواصليا ظاهرة تستحق التعاطي العلمي، خصوصا وأن اللغة العربية في المجتمعات الإسلامية ليست أداة للتواصل فحسب، بل شعيرة تمارس بروح الشعيرة، فهي مستغرقة في النسق الديني للإسلام بحضارته وثقافته وقرآنه وأنواره الإيمانية، ضمن هذا المنحنى تشكل العربية كينونة المسلم، وأمام هذا التحدي تطرح مسألة إستراتيجيات تدريس اللغة العربية في ماليزيا: هل



باعتبارها اللغة الأم؟ أم بوصفها لغة أجنبية ثانية؟ أم هي لغة ثانية؟[1]

بالنسبة للاختيار الأول فكينونة المسلم من كينونة اللغة العربية، باعتبارها الحامل الدلالي لمعاني القرآن الكريم، أي مكونا مركزيا في تحديد الهوية، والهوية هي الواقية، وبالتالي ففي المجتمع الإسلامي لا يمكن أن نتحدث عن التنافر والصراع بين اللغة العربية واللغات الأصلية، بل يمكن الجزم بإمكانية التفاعل والتكامل. أما الاختيار الثاني فقد يستهدف المجتمعات الإسلامية وغير الإسلامية، لأن طبيعة البرنامج تكون إجرائية، الغاية منه التمكن من التواصل الفعال في الحياة اليومية، ويتبين أن هذا الاختيار مشمول بإستراتيجية الاختيار الأول. بالنسبة للاختيار الثالث فهو يراوح بين الاختيارين السابقين، فمن جهة أولوية اللغة العربية بعد اللغة الأصلية، ومن جهة أخرى حضورها في الأنشطة التواصلية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

إن إكراهات استنبات اللغة العربية في الحياة اليومية للماليزيين تنضاف إلى بعدها المنهاجي الذي أبرزناه سابقا وهو التدافع اللغوي القائم مع اللغة الملايوية باعتبارها اللغة الرسمية للبلاد، واللغة الانجليزية بوصفها لغة مهنية منفتحة على آفاق الشغل والبحث التقني، وأيضا اللغتين الصينينة والهندية المتجذرتين تاريخيا وجغرافيا وثقافيا، بالإضافة إلى تسويق العنف الرمزي ضد اللغة العربية، من خلال تنامي حركية ازدرائية البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي تحيط بتعليم وتعلم اللغة العربية (حتى في البلدان العربية)، حيث .زعموا عن جهل وقصد واستعلاء ماكر. أنها قاصرة عن مواكبة المستجدات العلمية وتطورات العصر المتسمة بالتعقيد...وليس المقام فيه متسع للرد عن هذه الترهات، لأن تاريخ العلوم يحفل بأكثر من شاهد صادق على إبداعية اللغة العربية في صوغ النظريات العلمية،

(1) Muhamadul, B.Y: Strategies and Obstacles on Educational Policy of Arabic Language Program, **GJAT, Kolej Universiti Islam Sultan Azlan Shah**, Malaysia, V 2, ISSUE 1, JUNE 2012, P: 91.

والواقع ـ كما يقول المناطقة ـ لا يرتفع، غير أن هذا لا يمنع من تضافر الجهود لرعاية اللغــة العربية من خلال تغيير التمثــلات السائدة عنها، فاللغة العربية وسعت كلام اللّه، فكيف تعجز عن ما يريده البشر.

إن المتعلم في وضعية تعليمية تعلمية ليس آلة ناسخة، ولا وعاء فارغا، وإنما هو مجموع استعدادات ومؤهلات نفسية وعقلية ووجدانية وجسمية، ومجموع مكتسبات قبليــة يتم انطلاقا منهــا استدماج واستيعــاب المعارف الجديدة، والمــادة المعرفية في هــذه الوضعية ليست بنيات جاهــزة ومغلقة ومنتهية، وإنما هــي في وضعية بناء وتشكيــل وتكوين، وهي حصيلة نشاط تبادلي يكون فيــه للذات المتعلمة دور مركزي في بنائهــا وتفسيرها وتأويلها والتحكم فيها، من ثم لا يصبح نشاط التعليم والتعلم مجــرد عمليات شحن وملء ودفع للاستهلاك، وإنما هــو عمليات تلق وبناء وإدماج فاعــل، وإنتاج تشارك الذات المتعلمة في تحقيقه، كما أن اكتساب المعارف والمهارات والقيم لا يتم بالمراكمة والإضافة، أو بالانتقال من الجهل إلى العلم، ومن اللامعرفة إلى المعرفة، وإنما بالانتقال من تمثل إلى آخر، ومن بنية ذهنية استكشافية إلى بنية ذهنيــة خلاقة، بهذا المعنى يمكــن أن نؤسس لإستراتيجية التحــدي، نؤسس لمنهاج يمهــر علــى الكتابة بالحرف العربــي وختم القــرآن وامتلاك ناصيــة اللغة العربية والتعبد بروح عقلانية منفتحة على التسامح والاختلاف والتضامن والسلم والمحبة.

المراجع

باللغة العربية :

١. القابسي، أبو الحسن علي: الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين، وأحكام المعلمين والمتعلمين، دراسة وتحقيق وتعليق وفهارس وترجمة فرنسية: أحمد خالد، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، ط ١، ١٩٨٦.

٢. عبد الرحمن بن تشيك: آفاق تعليم اللغة العربية ومعوقاته في دول جنوب شرق آسيا، مجلة إسلامية المعرفة، المعهد العالمي للفكر الإسلامي وجامعة بيروت الإسلامية، العدد الثاني عشر، السنة الثالثة، ١٩٩٨، ص: ١٥٩-١٩٠.

٣. قسم مناهج التربية الإسلامية والأخلاق، إدارة التربية الإسلامية والأخلاق: المنهج المتكامل للمدارس الابتدائية: المنهج الدراسي للغة العربية، وزارة التعليم الماليزية، كوالامبور، ط ١، ٢٠١١.

٤. لجان مراجعة المناهج التربوية: الكتاب الأبيض، الجزء الأول، وزارة التربية الوطنية بالمغرب، الرباط، ط ١، ٢٠٠٢.

بغير اللغة العربية :

1. Asmawati Suhid، Lukman Abdul Mutalib and Abd. Muhsin Ahmad: Application of Arabic Language Communication Model in Teaching and Learning of Islamic Education، World Journal of Islamic History and Civilization، IDOSI « International Digital Organization for Scientific Information »، Dubai، UAE Publications، v 2، n° 2، 2012، P: 95-101.

2. Cindy E. Hmelo-Silver، Howard S. Barrows: Goals and Strategies of a Problem-based Learning Facilitator، The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning، IJPBL is Published in Open Access Format through the Generous Support of the Teaching Academy at Purdue University، the School of Education at Indiana University، and the Instructional Design and Technology program at the University of Memphis، v 1، no. 1، 2006، P: 21-39.

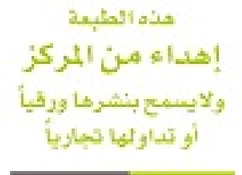
3. De Ketele، Jean-Marie: L'évaluation conjuguée en paradigmes، In Revue française de pédagogie، v 103، n°103، avril -juin 1993، P: 59-80.

4. Farid Mat Zain، Wan Kamal Mujani and Ibrahim Abu Bakar: The Islamic Education and The 'j-QAF' Program in Malaysia، Advances in Natural and Applied Sciences، V 6، n°3، 2012، P: 310-315.

5. Gardner، Howard: Multiple Intelligences: The Theory in Practice، Basic Books، New York، 1993، P: 35.

6. Loarer، Even: L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser، In: Revue française de pédagogie، Volume 122، N°1، 1998، P: 121-161.

7. Maimun Aqsha Lubis، Khairatul Akmar Abdul Latif: Development and Evaluation of Multimedia Software



for the Communicative Arabic Implementation of the J-QAF Programme in Primary Schools، GJAT، Kolej Universiti Islam Sultan Azlan Shah، Malaysia، V 3، ISSUE 2، December 2013، P: 15-22.

8. Miled، Mohamed: Elaborer ou réviser un curriculum، In Le Français dans le monde، Revue de la Fédération internationale des professeurs de français، n° 321، mai- juin 2002، P: 35-38.

9. Muhamadul، B.Y: Strategies and Obstacles on Educational Policy of Arabic Language Program، GJAT، Kolej Universiti Islam Sultan Azlan Shah، Malaysia، V 2، ISSUE 1 ، JUNE 2012، P: 91-98.

10. Muhammad Mustaqim Mohd Zarif، Nurfadilah Mohamad and Bhasah Abu Bakar: Assessing Quranic Reading Proficiency in the j-QAF Programme، International Education Studies، Published by Canadian Center of Science and Education، V 7، n°2014 ،6 ، P: 1-8.

11. Perrenoud، Philippe: Les conceptions changeantes du curriculum prescrit: hypothèses، In Educateur، édité par le Syndicat des enseignants romands (SER)، Suisse، Numéro spécial « Un siècle d›éducation en Suisse romande »، n° 1، 2002، P: 48-52.

12. Roegiers، Xavier، Xavier: Des situations pour intégrer les acquis، De Boeck Université، Bruxelles-Paris، 2e édition، 2007.

13. Roegiers، Xavier، Xavier: Une pédagogie de l'intégration، compétences et intégration des acquis dans l'enseignement، De Boeck، Bruxelles، 2 e édition، 2004.

14. Siti Salwa Md.Sawari، Muhamad Zahiri Awang Mat: Harmonizing AL-QABISY's view and practice of J-QAF programme in Malaysian primary school، Asian Journal of Management Sciences and Education، V 3، n°1، Oyama، Japan، January 2014، P: 153-162.

خاتمة وتوصيات

حاولت البحوث السّابقة أن تجريَ حفرا معرفيًّا في عدّة تجارب لتعليم اللّغة العربيّة في القارّة الآسيويّة، منبثقة – في غالبها – عن دراية عمليّة لتلك التّجارب، ولقد توصّل الباحثون إلى عدّة توصيات لتعزيز مكانة اللّغة العربيّة بين اللّغات الحيّة، نستطيع أن نوجزها في الآتي:

١. نشر التّجانس الثّقافيّ اللّغويّ حتّى يكون ذلك بمثابة هدف إستراتيجيّ لتعزيز مكانة اللّغة العربيّة.

٢. تعزيز الثّقة باللّغة العربيّة، حفاظاً على كيانها، وترسيخًا لشخصيّتها ووجودها؛ إيمانًا بأنّ التّفريط في لغة القرآن يعدّ تفريطا في الهُويّة العربيّة والإسلاميّة.

٣. إبراز دور اللّغة العربيّة في الحضارة الإنسانيّة وتعزيزها حتّى تكون لغة وظيفيّة بين أجيالنا، وبين من يرغب في تعليمها.

٤. مسايرة اللّغة العربيّة بما يفيدها من وسائل التّكنولوجيا الحديثة، وبمختلِف وسائل نشر التّواصل الاجتماعيّ، وبالوسائط المتعدد المتفاعلة (Interactive Multimedia).

٥. محاولة دعم الشّركات المتطوّرة التي تُعنَى بتصنيع الوسائل التّكنولوجيا ـ خاصّة وسائل التّواصل الاجتماعيّ الذّكيّة ـ بإضافة برامج تسّهل عمليّة توظيف اللّغة العربيّة، وتهيئة الفرص للمزيد من العناية بنشرها بوصفها لغة حضارة.

٦. تمتين الصّلة بين الجهات المعنيّة لتفعيل اللّغة العربيّة عند الحاجة، وطنيًّا، وإقليميًّا، وعالميًّا، مع مراعاة تطوير الكيف والكمّ في نشرها.

٧. وضع رؤية إستراتيجيّة لرعاية اللّغة العربيّة من الجهات المعنيّة (المنظمة الإسلاميّة للتّربية والعلوم والثّقافة (إيسيسكو ISESCO) و(المنظمّة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم (أليكسو ALECSO)، ومجامع اللّغة العربية وغيرها.

٨. بناء مرجعيّة وطنيّة للّغات تظهر فيها مراتب اللّغات الّتي يقع تدريسها بصفة نهائيّة باعتماد مقولات التّصنيف اللّسانيّة (المستمدّة من اللّسانيّات التّطبيقيّة أساسًا) والتّصنيف اللّغوّي الّذي وقع تبنّيه من قبل تلك المنظّمات والدّوائر المتخصّصة، واستنادًا إلى ما سبق تصنّف الألسنة في الوسط التعليميّ والاجتماعيّ إلى: لسان أمّ، ولسان وطنيّ/رسميّ، ولغة أولى، ولغة ثانية، ولغة أجنبيّة....إلخ.

٩. وضع برامج دراسيّة تخضع للمعايير العالميّة من حيث المعرفة ووسائل تكنولوجيا المعلومات.

١٠. الاستناد إلى المناهج الحديثة لتعلّم اللّغات والإفادة منها لنشر تعليم اللّغة العربيّة.

١١. مراجعة الجهات المعنيّة التعليميّة بوضع المناهج الدراسيّة والكتب المنفذّة لها، لضمان جودة تعلّم اللّغة العربيّة، حتّى تستجيب لحاجة المتعلّم، وتستفيد من إمكانات العصر الحديث وتقنياته المتنوّعة بالوسائل السمعيّة والبصريّة الحديثة، والمختبرات الّتي تتوافر فيها أجهزة الاستماع، والأشرطة المرئيّة، والشّرائح المصوّرة.

١٢. رعاية القائمين على تعليم اللّغة العربيّة، وتوجيههم بما يحمّلهم

مسئوليّة الدَّوْر المنوط بهم لضمان خدمة اللّغة العربيّة وثقافتها وقيمها وحضارتها.

١٣. الحرص على معرفة مستجدّات مهارات التّعليم التّفاعليّ للإفادة منها حسب آخر ما وصلت إليه التقنيّة الحديثة في هذا المجال. والإفادة من تجارب الآخرين في مجال إستراتيجيّات التّدريس ومداخله وأساليبه وتقنيّاته.

١٤. إيجاد مشترك نحويّ ومعرفيّ بين اللّغات في الوسط المدرسيّ (الكليّات النّحويّة الّتي لا بدّ من النّظر فيها عند تدريس اللّغة، مهما اختلف اللّسان).

١٥. إدراج مساقات تعليم اللّغة العربية في المدارس ضمن رؤية موحّدة وإطار مرجعيّ جامع ينظّم منزلة اللّغة العربيّة ضمن برامج التّدريس المتّبعة في التّعليم النّظاميّ والأهليّ فيها، في مختلف مراحلها، من التّعليم التمهيديّ (ما قبل المدرسة، أو رياض الأطفال) إلى التّعليم الجامعيّ، مرورًا بالتّعليم الابتدائيّ والإعداديّ والثانويّ والتمهيديّ للمستوى الجامعيّ.

١٦. تنسيق إصلاحات مناهج تدريس اللّغة العربيّة لتكون مبنيّة وفق معايير متدرّجة ومتكاملة، بحيث نتجنّب كلّ ما قد يؤدّي إلى الوقوع في عيوب التّكرار أو الحشو أو التّنكيس (تعلُّم المهارات العليا قبل المهارات الدّنيا) أو الثّغرات المعرفيّة والخانات الفارغة في تكوين الطلبة.

١٧. إقرار التّكامل بين مهارات اللّغة الأربع (الاستماع، والقراءة، والمحادثة، والكتابة)، وحسن التّنسيق مع التّجارب الخليجيّة

والعربيّة والأجنبيّة الرّائدة في اعتماد إستراتيجيّات تضمن التّكامل بين تلك المهارات في مناهج تدريس اللّغة الأمّ.

١٨. تجديد الكتب المدرسيّة الموجّهة إلى الطلاّب بحيث يوضع الاستعمال اللغويّ قبل المعرفة اللغويّة، ولا يتأتّى ذلك إلا بتخفيف الاصطلاحات والمفاهيم الموصولة بالتّراث اللغويّ النحويّ؛ إذ لا يحتاج طالب المرحلة الابتدائيّة إلى معرفة علم اللّغة قدر حاجته إلى معرفة استعمالها واستخدامها في سياقات أصيلة حقيقيّة.

١٩. الكفّ عن تقديم أمثلة قياسيّة معيارُها الجملةُ المفردةُ، وإحلالُ النّصوص التامّة محلَّها عند رصدِ الظّاهرة اللغويّة واستعمالِها، ويُحبَّذُ اعتمادُ نصوص من القرآن الكريم والأحاديث النبويّة الشّريفة وما استُخلص من أدب الطّفل شعرًا ونثرًا.

٢٠. إعمال مبدأ المراجعة الدّورية للمناهج الحاليّة المعتمدة في تدريس اللّغة العربيّة، وتشجيع المدرسين على استعمال اللّغة العربيّة الفصحى بدلًا من اللّهجة المحلّية بما من شأنه أن يكون عونًا للطّلاّب على إتقان تلك اللّغة.

٢١. ضرورة وضع آليّة لتوسيع وإعادة استخدام الحرف العربيّ في كتابة لغات شعوب المنطقة، على أن تتولّى ذلك جهات علمية متخصصّة مؤهّلة وذات وسائل ماديّة وبشريّة كافية، بعيدا عن الدّعاية والتجّاذب السّياسيّ.

٢٢. تدريب المعلّمين والمعلّمات على مبادئ الإنقال/النقل اللهجيّ (Transposition Interlinguale) من العاميّة إلى الفصحى في الحلقة الأولى من التعليم الابتدائيّ على وجه التخصيص؛ إذ لمّا كان

الفرق بين العامّيّة والفصحى في مستوى البنية السطحيّة المنجزة لا في مستوى البنية العميقة المولّدة، وجب أن يكون همُّ المعلّم أو المعلّمة منصرفاً إلى مساعدة الطّالب على إغناء المعجم الفرديّ لدى الطّالب ومساعدته على إظهار علامات الإعراب المناسبة في كلّ خطاب ينشئه مشافهةً أو كتابةً.

والحمد لله من قبل ومن بعد.

فهرس الموضوعات